Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung



Christian Reintjes
Ingrid Kunze
(Hrsg.)

Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung

klinkhardt

Reintjes / Kunze

Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Christian Reintjes
Ingrid Kunze
(Hrsg.)

Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die Sektionstagung Schulpädagogik und die Open Access-Publikation wurden gefördert aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5969-1 digital **doi.org/10.35468/5969**

ISBN 978-3-7815-2529-0 print

Inhaltsverzeichnis

2 Reflexion und Reflexivität in der Lehrer*innenbildung

3 Reflexion und Reflexivität in und über Unterricht und Schule

Christian Reintjes und Ingrid Kunze

Editorial: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung

1 Ausgangspunkt

Die Universität Osnabrück richtete vom 22. bis 24. September 2021 die Sektionstagung Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Thema „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung: Anfragen, Befunde, Modelle und Perspektiven" aus. Die wissenschaftliche Leitung der Tagung, die bereits für September 2020 geplant war und wegen der Corona-Pandemie um ein Jahr verschoben und im Online-Format durchgeführt werden musste, hatten Prof. Dr. Eva Gläser, Prof. Dr. Ingrid Kunze sowie Prof. Dr. Christian Reintjes inne.
Die DGfE-Sektionstagung Schulpädagogik bot Raum und Zeit, das erziehungswissenschaftliche Reflexionsparadigma institutionen- und adressatenübergreifend zu diskutieren und kritisch zu befragen. Ziel der Tagung war es, verschiedene theoretische, empirische sowie methodische Zugänge und Perspektiven auf das Reflexionsparadigma nachzuzeichnen sowie Vollzugswirklichkeiten zu vergegenwärtigen. Sie zielte darauf ab, an grundlegenden Theoriebildungen in Bezug auf Bildung, Lernen und Professionalisierung mitzuwirken, indem sie Möglichkeitsräume bot, bestehende Hypothesen zur Effektivität und zum Erwerb von Reflexionskompetenz zu diskutieren. Des Weiteren hinterfragte sie die Strukturen, die entsprechende Kompetenzen hervorbringen und vermitteln sollen, kritisch. Derartige Befunde gilt es hinsichtlich ihrer pragmatischen und politischen Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung zu durchdenken. Damit wird der Stand der Diskussion in seiner Vielschichtigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven bilanziert und es werden Kontroversen und (nach wie vor) offene Fragen sichtbar gemacht.

2 Kontexte der Thematik

‚Reflexion' spielt als Anforderung und Praktik in Schule und Unterricht sowie in der Lehrer*innenbildung in verschiedener Weise und mit unterschiedlichen Erwartungen verknüpft spätestens mit der Etablierung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren eine (zentrale) Rolle.

doi.org/10.35468/5969-01

Nicht nur in der Ausbildung von Lehrkräften, sondern auch in deren beruflichen Praxis wird Reflexion als diejenige Entität verstanden, die es Lehrenden ermöglichen soll, ihr professionelles Handeln zu überprüfen, zu revidieren und hinsichtlich gegebener Anforderungsräume zu justieren (vgl. Helsper 2003; Combe & Kolbe 2008). Reflexivität soll Lehrenden dabei vor allem dazu dienen, ihr Wissen und Handeln hinsichtlich Unterrichtssituationen zu kontextualisieren und zu relationieren (vgl. Neuweg 2011, 452).
Gegenwärtig wird der Ruf nach einer Steigerung von Reflexionsanlässen und ‚Reflexionsfähigkeit' von Lehrer*innen im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schüler*innen im Zuge der Erwartung der Steuerung und Gestaltung des eigenen Lern- und Bildungsweges und von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen im Zuge ihrer Professionalisierung allerdings lauter. Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion sowohl für die Bewältigung aktueller Herausforderungen als auch für die Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses werden als zentrale Elemente professioneller Kompetenz in der Lehrer*innenbildung angesehen.
Dahinter scheint sich die Grundannahme zu verbergen, dass ‚Reflexion' in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung gute Dienste leistet. Dieser Eindruck entsteht durch eine Vielzahl von Methoden und Artefakten, die vom Kindergarten bis zur Lehrer*innenfortbildung vielgestaltig, aber doch einig in der Richtung darauf abzielen, durch ‚Reflexion' – je nach Kontext – Lernen, Bildung oder Professionalisierung zu unterstützen, zu fördern oder gar konstitutiv für diese Prozesse zu sein.
Was unter Reflexion programmatisch zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontexten sowie im Rahmen unterschiedlicher theoretischer (schulpädagogischer) Ansätze verstanden wird, ist dabei bislang ebenso wenig breit thematisiert wie die Frage nach den Vollzugswirklichkeiten von Reflexion in unterschiedlichen Feldern als ein besonderes Nachdenken über eine Frage in Relation zu bestimmten Erwartungen und dem eigenen Vermögen. Noch unzureichend geklärt ist auch die Frage, welche Wirkungen welche Reflexion für wen nach sich zieht und wie ‘Reflexionsfähigkeit' erfasst werden kann. Darüber hinaus besteht auch ein großer Bedarf an empirischen Klärungen zu Komponenten und Prozessen sowie Qualitätsmerkmalen von reflexiven Prozessen. Dies betrifft bspw. das Zusammenspiel von motivationalen und kognitiven Dispositionen sowie die empirische Betrachtung von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Entwicklung von reflexiven Fähigkeiten. Nicht zuletzt liegen trotz einer in den letzten Jahren großen Zahl an neu entwickelten Interventions- und Lehr-Lern-Formaten wenig empirisch überprüfte Ansätze zur Förderung von Reflexionskompetenz bzw. zur Wirkung spezifischer Lerngelegenheiten zur Reflexionskompetenzentwicklung vor.

doi.org/10.35468/5969-01

Unter den Vorzeichen verschiedener Reformanstrengungen im Bildungssystem, wie z.B. der inklusiven Unterrichtsentwicklung oder zur Verbesserung der Lehrer*innenbildung (u.a. in den überarbeiteten KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung sowie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung), sowie geschlechter- und milieusensibler, rassismuskritischer, (dis-)ableistischer und inklusiver Sichtweisen auf Schule und Lehrer*innenbildung werden Reflexion und Reflexivität verstärkt thematisiert und erforscht, wovon zahlreiche aktuelle Publikationen aus der Schulpädagogik und aus anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zeugen.

3 Zur Struktur des Bandes und zu den einzelnen Beiträgen

Für eine Sektionstagung ergab sich vor diesem Hintergrund ein breites Spektrum an Fragestellungen.[1] Der Herausgeber*innenband eröffnet durch die Beiträge, die vor allem aus Symposien der Tagung hervorgingen, vielfältige (schulpädagogische) Perspektiven auf das Reflexionsparadigma und ist in drei Blöcke eingeteilt:
In einem ersten Block sind fünf Beiträge gruppiert, die sich dem Fokus *Theoretische Diskurse zu Reflexion und Reflexivität* zuordnen lassen. In diesem Block finden sich auch zwei Beiträge, die von Keynote-Sprechern der Sektionstagung stammen.
In einem zweiten Block, der ebenfalls fünf Beiträge umfasst, wird die Perspektive auf *Reflexion und Reflexivität in der Lehrer*innenbildung* gerichtet. Es werden beispielsweise Themen wie die reflexive Professionalisierung durch Kasuistik und digitale Formate sowie die Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben diskutiert.
Im dritten Teil dieses Herausgeber*innenbandes sind schließlich fünf Beiträge zusammengestellt, die den Fokus auf *Reflexion und Reflexivität in und über Schule und Unterricht* richten. Dabei werden Fragestellungen zur Fachkultur, zur Schulentwicklung und zur Gestaltung der Lehrer*innenfortbildung diskutiert.

Teil I: Theoretische Diskurse zu Reflexion und Reflexivität

Katja Adl-Amini, May Jehle, Philipp McLean, Stefan Müller und Anne Seifert eröffnen den ersten Teil mit ihrem Beitrag „Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge“. Die Autor*innen gehen darin am Beispiel zweier Modelle von Reflexion der Frage nach, welche

1 Weitere Beiträge der Tagung enthält der im Herbst 2022 im Klinkhardt Verlag erscheinende Band 26 der Reihe „Jahrbuch Grundschulforschung“ mit dem Titel: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Dieser von Prof. Dr. Eva Gläser, Julia Poschmann, Prof. Dr. Petra Büker und Prof. Dr. Susanne Miller herausgegebene Band umfasst insgesamt knapp 40 Beiträge, welche Reflexion und Reflexivität im Kontext von Grundschule und Grundschulforschung theoretisierend, konzeptionell, empirisch und multiparadigmatisch bearbeiten.

doi.org/10.35468/5969-01

(unterschiedlichen) normativen Setzungen mit Blick auf Professionalisierungsziele in diesen enthalten sind und welche Herausforderungen mit der Organisation von Reflexivität unter institutionellen Bedingungen einhergehen.
Doris Wittek, Kathrin te Poel, Richard Lischka-Schmidt und Tobias Leonhard sehen in der Konjunktur der Begriffe Reflexion und Habitus Anlass zu einer vertieften Auseinandersetzung. Unter dem Titel „Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit" werden anhand zweier Projekte, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung stattfinden, nach einer systematisierenden begrifflichen Klärung die jeweiligen theoretischen Grundlagen der Konzeption dargelegt, die konkreten hochschuldidaktischen Settings beschrieben und die Versuche charakterisiert, das Konzept der Habitusreflexion empirisch zu fassen.
Im dritten Beitrag widmen sich Marion Pollmanns, Hans-Peter Griewatz, Rahel Hünig, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel, Christoph Leser und Ben Mayer der Frage, „wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen". Ausgehend von professionalisierungstheoretischen Überlegungen dazu, inwiefern Reflexivität in strukturtheoretischer Perspektive als Professionalisierungsziel der Lehrer*innenbildung angesehen werden kann, werden methodologische Voraussetzungen der Erforschung des Reflektierens von Lehrpersonen benannt, bevor dann Erkenntnisse aus objektiv-hermeneutischen Analysen unterschiedlicher Reflexionsanlässe bzw. Reflexionen dargelegt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.
Tobias Leonhard rekonstruiert im vierten Beitrag unter dem Titel „Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen" die (all)gegenwärtigen Reflexionsansprüche und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer*innenbildung. Ausgehend von der Beobachtung, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Anforderung, der Welt immer wieder reflexiv zu begegnen, zum gesellschaftlichen Standard entwickelt hat, werden im Beitrag institutionelle Formen der Veranlassung als Reflexionsregime argumentiert und in Bezug auf ihre empirische Form, ihr Auftreten und die damit verbundenen Absichten und Begründungen untersucht.
Den Abschluss des ersten Teils bildet ein Beitrag von Thomas Häcker, der unter dem Titel „Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht" fragt, wie Reflexion in der Lehrer*innenbildung zwischen Trivialisierung und Mystifizierung lokalisiert werden könnte. Reflexion erscheine als Inbegriff des Anzustrebenden, dessen Steigerung in jedem Fall ein Gewinn wäre. Allerdings bricht sich der Reflexionsoptimismus nicht nur an der strittigen Frage der Wirksamkeit der Reflexion. Der Autor führt aus, dass die verbreitete Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck, die hohen Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus und die Verdichtung von Reflexionsanforderungen in der Moderne die Frage aufwerfen, ob Reflexion in der Lehrer*innenbildung nicht unter der Hand zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung

doi.org/10.35468/5969-01

einer Gewissheitspose an den Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren gerät. Der Autor plädiert abschließend pragmatisch-realistisch dafür, Reflexion in der Lehrer*innenbildung stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren.

*Teil II: Reflexion und Reflexivität in der Lehrer*innenbildung*

Das Thema Reflexion und Reflexivität wurde in den letzten Jahren in starkem Maße im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung in alle Phasen theoretisch diskutiert und empirisch untersucht. Es zeigt sich, dass die praktischen Erfahrungen und empirischen Befunde ein differenziertes Bild zeichnen, das zu kritischen Auseinandersetzungen wie zu weiterführenden praktischen Überlegungen Anlass gibt.

Kathrin te Poel, Sabine Schlag, Richard Lischka-Schmidt, Doris Wittek, Viola Hartung-Beck und Tobias Bauer diskutieren diese Problematik im Kontext unterschiedlicher Erwartungen, die an die universitäre Lehrer*innenbildung gestellt werden, unter dem Titel: „Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch". Die Autor*innen stellen hierzu zwei inzwischen etablierte Reflexionsformate mit theoretischer und empirischer Fundierung vor: die rekonstruktive Kasuistik, die mit dem strukturtheoretischen Paradigma verknüpft ist, und das Lerntagebuch, das im Zusammenhang mit dem kompetenztheoretischen Paradigma gesehen wird. Vergleichend wird danach gefragt, ob und wie sich bei beiden Formaten einerseits Hochschuladäquanz und andererseits Berufsfeldbezug herstellen lassen und was dies für die Nutzung der Formate in den weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung bedeuten kann. Empirisch zu überprüfen sei, ob die parallele Nutzung solcher Formate unter dem Label der Multiparadigmatik die Hoffnungen auf eine auch phasenübergreifend verbesserte Lehrer*innenbildung erfüllen kann.

Tillmann Koch, Julia Labede, Tjark Neugebauer, Dorthe Petersen und Julia Steinwand fragen in ihrem Aufsatz nach „Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung". Auch sie konstatieren die zunehmende Nutzung von Formaten, die in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die reflexive Haltung von Studierenden unterstützen sollen. Es werden Analysen von zwei Fällen vorgestellt, die die Referenzen von Studierenden im Rahmen von universitären Settings, die auf Reflexivität zielen, untersuchen. Im Vergleich der Ergebnisse arbeiten die Autor*innen heraus, welche Potentiale des Fallverstehens sich zeigen und wie die Theorie-Praxis-Differenz bearbeitet wird. Es wird gezeigt, dass die jeweiligen didaktischen Rahmungen Anschlussmöglichkeiten eröffnen bzw. beschränken. Damit wird zum Diskurs um eine Lehrer*innenbildung, die sich in der qualitativ-rekonstruktiven Forschungstradition sieht, beigetragen.

doi.org/10.35468/5969-01

Anfragen an die immer weiter forcierte Förderung von Reflexivität als Norm in der Lehrer*innenbildung stellen Jan-Hendrik Hinzke, Nina Meister, Dominique Matthes und Hilke Pallesen in ihrem Beitrag „Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte“. Sie gehen von der aktuellen Diskussionslage aus, die zunehmend auch die Grenzen der Förderung von Reflexionsfähigkeit in den Blick nimmt. Im Mittelpunkt stehen die Ergebnisse von drei empirischen Studien, in denen mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wird, wie Lehramtsstudierende bzw. Lehrkräfte Anforderungen zur Reflexion wahrnehmen, sie rahmen und mit diesen umgehen. Die Settings ergründen den Umgang von Studienanfänger*innen mit Unterrichtsvideos, von Mathematikstudierenden mit ihren Fachverständnissen und von Lehrkräften mit Bildvignetten. Es kann die prinzipielle Eignung der eingesetzten Forschungssettings für die Rekonstruktion von Reflexionsprozessen gezeigt werden.
Denés Labott und Christian Reintjes vertreten in ihrem Beitrag die These der „Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung“. Sie gehen von der Beobachtung aus, dass sich in Universitäten, Studienseminaren und weiteren Institutionen der Lehrer*innenbildung eine Praxis etabliert hat, in der die Bearbeitung von Reflexionsaufgaben mit einer relativen Selbstverständlichkeit in Bewertungsprozesse einbezogen wird. Dies beruht auf der Annahme, dass Reflexion eine mess- und überprüfbare Kompetenz darstellt. Die Autoren zeigen auf, dass der den Aufgabenformaten zugrundeliegende Reflexionsbegriff unklar und unverbindlich ist und dessen Ausgestaltung von den Ausbilder*innen vorgenommen wird. Eine solche Bewertungspraxis verkenne zudem, dass Reflexion eine conditio humana darstelle. Aus den Überlegungen ergibt sich für die beiden Autoren die Konsequenz, dass auf die Bewertung von Reflexionsleistungen in der Lehrer*innenbildung zu verzichten ist.
„Wie kann die professionelle Reflexion von angehenden Lehrer*innen digital gefördert werden? – Chancen und Grenzen neuer Tools in der Lehrer*innenbildung“ – dies ist der Titel des Beitrags von Daniel Scholl, Yvette Völschow, Dorothee Anders, Simon Küth, Julia-Nadine Warrelmann, Marc Kleinknecht, Christopher Prilop und Kira Weber. Ausgehend von der Position, dass Reflexion im Sinne des Nachdenkens über eigene Kompetenzen ein wichtiges Mittel der professionellen Entwicklung von Lehrer*innen darstellt, wird auf die Notwendigkeit verwiesen, geeignete Reflexionsanlässe zu schaffen. Hierzu werden drei Möglichkeiten vorgestellt, wie mit digitaler Unterstützung die Reflexion gefördert werden kann: zwei elektronische Portfolios und ein Unterrichtsplanungsplug-in. Die Tools sollen Studierende insbesondere im Zusammenhang mit schulischen Praktika darin unterstützen, theoretisches Wissen anzuwenden und Kompetenzen bei der Klassenführung und Unterrichtsplanung zu entwickeln. Ein Vergleich der Tools weist deren Potentiale für die Förderung von Reflexionskompetenzen aus.

doi.org/10.35468/5969-01

Teil III: Reflexion und Reflexivität in und über Schule und Unterricht

Der dritte Teil fasst Aufsätze zusammen, die sich unter verschiedenen Fragestellungen damit beschäftigen, welche Anlässe und Notwendigkeiten zur Reflexion es in der Schule und im Unterricht gibt bzw. durch diese inspiriert werden.
Eine fachkulturelle Perspektive bringen Daniel Schiller, Daniel Rode und Esther Serwe-Pandrick ein mit ihrem Beitrag: „‘Quatschen oder turnen‘ – Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport“. Mit der provozierenden Gegenüberstellung nehmen sie auf eine sportdidaktische Debatte zur Rolle der Reflexion im Sportunterricht Bezug, die in ihren Grundzügen und theoretischen Fundierungen vorgestellt wird. Hierauf bezogen werden die Ergebnisse von drei empirischen Studien vorgestellt, die konkrete sportunterrichtliche Reflexionspraktiken mit Blick auf Professions-, Unterrichts- und Lernkultur rekonstruieren. Aus der Zusammenschau der Befunde entwickeln die Autor*innen Perspektiven für eine Fachkulturforschung als Reflexivitätsforschung.
Wie die Rolle, die Reflexion und Reflexivität in Schulentwicklungsprozessen spielt, empirisch erfasst werden kann, interessiert Till-Sebastian Idel, Sven Pauling, Merle Hinrichsen, Merle Hummrich, Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand und Matthias Martens. Ihr Beitrag trägt den Titel „Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung“. Hierzu werden dokumentarische, praxis- und strukturtheoretische Ansätze dahingehend vorgestellt, welche unterschiedlichen Akzente jeweils bezüglich Reflexion und Reflexivität als Modus operandi sozialer Praxis gesetzt werden. Unter Bezug auf eigene Studien zur Schulentwicklung erörtern die Autor*innen die Potentiale dieser Ansätze und damit einer praxistheoretischen Schulentwicklungsforschung.
Einen weiteren etablierten Zugang zur Schulentwicklung stellt die schulische Praxisforschung dar, die Cyrilla van der Donk, Gabriele Klewin, Barbara Koch, Bas van Lanen, Annette Textor und Christian Timo Zenke in ihrem Beitrag „‘Reflection in and/or on action‘: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen“ in den Mittelpunkt stellen. Sie verweisen darauf, dass noch nicht hinreichend geklärt ist, welche Reflexionsformen dabei besonders relevant sind. Hierzu wird die Praxisforschung an den Bielefelder Versuchsschulen, der Laborschule und dem Oberstufenkolleg, untersucht. Es kann gezeigt werden, dass reflection on action für die Praxisforschung wesentlich ist und dass dabei nicht nur die schulische Praxis, sondern auch die forschende Praxis einer Reflexion unterzogen werden sollte. Hierfür entwickeln die Autor*innen Kriterien und verweisen auf die erforderlichen Ressourcen.
Ein Ort für Reflexionsprozesse für aktive Lehrkräfte sind Fortbildungsangebote. Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau, Jessica Löser, Anika Lübeck, Michael Urban und Rolf Werning stellen hierzu ein innovatives Format vor: „Re-

doi.org/10.35468/5969-01

flexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion“. In Fortbildungsworkshops werden Reflexionsräume angeboten, indem mit der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik gearbeitet wird. Hierzu stellen die Autor*innen Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zu solchen Workshops in Bezug auf die Thematisierung des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion vor. Sie schließen hieran konzeptionelle Überlegungen an, wie eine längerfristige schulinterne Fortbildung, die sich auf eine praxisreflexive Kasuistik stützt, gestaltet werden könnte.
Juliane Engel und Arnd-Michael Nohl tragen schließlich einen Aufsatz bei mit dem Titel „Assimilation und Segregation – Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform“. Minorisierte soziale Gruppen wurden und werden in vielen Ländern in gesonderten Schulen unterrichtet. Die Beschäftigung mit dieser Segregation, die oft mit dem Ziel der Assimilation begründet wurde, bietet vielfältige erziehungswissenschaftliche und professionsbezogene Reflexionsanlässe. Zunächst wird dieser Problemzusammenhang in einem internationalen Vergleich ausgeführt. Hieran schließen sich Beispiele aus Kanada und Deutschland an, die auch die biographische Perspektive der betroffenen Schüler*innen in den Blick nehmen. Dies eröffnet Frageperspektiven für weiterführende schulpädagogische Reflexionen.

Zum Schluss wollen wir noch unseren Dank aussprechen: Der vorliegende Band und die vorausgegangene Tagung der Sektion Schulpädagogik wären ohne die Unterstützung der Universität Osnabrück nicht möglich gewesen. Den jeweils Verantwortlichen danken wir an dieser Stelle sehr herzlich. Ebenfalls danken möchten wir den Autorinnen und Autoren sowie dem Klinkhardt Verlag für die wohlwollende, sorgfältige und verlässliche Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Bands.
Weiterhin gilt unser Dank Dr. Carolin Kiso sowie Dr. Katja Görich für die kompetente, umsichtige und zuverlässige Mitwirkung im lokalen Organisationskomitee der Sektionstagung sowie Katharina Marchewski für die kompetente Bewältigung der umfangreichen organisatorischen Aufgaben bei der Tagungsvorbereitung und -durchführung.
Zuletzt gilt unser Dank Dr. des. Katharina Graalmann, Dr. Peter große Prues, Denés Labott, Prof. Dr. Tobias Leonhard und Kathi V. Thönes, die sich für das Review zur Verfügung gestellt und mit ihrem kritischen Blick die Qualität der eingereichten Manuskripte noch weiter gesteigert haben.
Wir freuen uns, dass in diesem Herausgeber*innenband Autorinnen und Autoren mit sehr unterschiedlichen (pädagogischen) Perspektiven dazu beigetragen

doi.org/10.35468/5969-01

haben, den Diskurs über Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung zu systematisieren und zu vertiefen.

Osnabrück, im August 2022
Christian Reintjes
Ingrid Kunze

Literatur

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 857-876.

Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe in der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Entwicklungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. 142-161.

Neuweg, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. 451-477.

KMK (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Berlin/Bonn.

doi.org/10.35468/5969-01

1 Theoretische Diskurse zu Reflexion und Reflexivität

Katja Adl-Amini, May Jehle, Philipp McLean, Stefan Müller und Anne Seifert

Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge

Abstract

Reflexivität als Professionalisierungsziel in der Lehrkräftebildung befindet sich im Spannungsfeld von Offenheit und normativer Setzung – sowohl in Bezug auf erwartete inhaltliche Ergebnisse von Reflexion als auch in Bezug auf eine prozessbezogene Erwartung darüber, wie diese ablaufen sollte. Im Beitrag wird am Beispiel zweier Modelle von Reflexion der Frage nachgegangen, welche (unterschiedlichen) normativen Setzungen mit Blick auf Professionalisierungsziele in diesen enthalten sind und welche Herausforderungen mit der Organisation von Reflexivität unter institutionellen Bedingungen einhergehen.

1 Einleitung

Der Zielsetzung, Lehrkräfte zu „reflektierten Praktiker*innen" auszubilden, kommt – international unbestritten – eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schön 1983; Hatton & Smith 1995; Häcker & Walm 2015). Reflexivität wird meist als habitualisierte Form eines perspektivenoffenen Nachdenkens über herausfordernde Praxissituationen unter Einbezug zugrundeliegender Einstellungen, Wissensbestände und gesellschaftlicher Bedingungen beschrieben (vgl. Leonhard u. a. 2010). Professionstheorien verweisen diesbezüglich zum einen auf Antinomien professionellen Handelns, die reflektiert und ausgehalten werden müssen (vgl. Helsper 2008). Sie beschreiben zum anderen bestimmte Einstellungen und fachdidaktische Wissensbestände, welche im Kontext der Reflexion von Praxissituationen als wünschenswert angesehen werden (vgl. Baumert & Kunter 2006). Reflexivität als Professionalisierungsziel – im o. g. Sinne – befindet sich somit im Spannungsfeld von Offenheit und normativer Setzung – sowohl in Bezug auf erwartete Ergebnisse von Reflexion als auch in Bezug auf eine prozessbezogene Erwartung darüber, was Reflexionen beinhalten und wie diese ablaufen (vgl. Müller 2018).

doi.org/10.35468/5969-02

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel zweier Modelle bzw. Kodierschemata von Reflexion der Frage nachgegangen, wie dieses Spannungsfeld im Kontext von Forschungsprojekten (unterschiedlich) bearbeitet wird. Dabei fokussiert der erste Beitrag von Anne Seifert und Katja Adl-Amini eine Operationalisierung der Qualität schriftlicher Reflexionen von Lehramtsstudierenden in einem Praxisprojekt in den Erziehungswissenschaften, bei welchem die quantitative Auswertung noch aussteht. Der zweite Beitrag von May Jehle und Philipp McLean stellt eine Zugangsweise zu fachdidaktischen Reflexionen von videographierten Unterrichtssituationen in sozialwissenschaftlichen Fächern dar und berichtet bereits über erste Ergebnisse der qualitativen Auswertung. Die vorgestellten Modelle unterscheiden sich somit in ihren fachlichen Perspektiven, methodischen Zugangsweisen und dem Stand im Forschungsprozess, haben jedoch das Ziel gemeinsam, Reflexivität als Professionalisierungsziel zu beforschen. Folgende gemeinsame Fragestellungen werden bei der Vorstellung ins Zentrum gestellt:

- Welche normativen Setzungen mit Blick auf Professionalisierungsziele sind in den Modellen/Kodierschemata enthalten?
- Reflektierte Normativität – normierte Reflexivität: Welche Herausforderungen gehen damit einher?

Abschließend werden die Beiträge von Stefan Müller mit Blick auf Strukturmerkmale von Reflexivität als Professionalisierungsziel in der Lehrkräftebildung diskutiert.

2 Normative Setzungen bei der Operationalisierung von Reflexion am Beispiel einer Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität (Anne Seifert & Katja Adl-Amini)

Im Folgenden wird eine Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität vorgestellt, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Reflexionsformen und Reflexionsqualität in der Lehrkräftebildung“ (ReForm) entstanden ist. Innerhalb des dabei gesetzten normativen Rahmens soll die Matrix dazu dienen, Reflexionsprozesse zu operationalisieren und zu beforschen. Zudem kann sie hochschuldidaktisch genutzt werden, um gegenüber Studierenden den häufig eher vage formulierten „Reflexionsanspruch“ transparenter und Feedbackprozesse nachvollziehbarer zu machen. In einem ersten Schritt gehen wir darauf ein, welche normativen Setzungen die Entwicklung der Reflexionsmatrix beeinflusst haben. Im Anschluss daran stellen wir eine Kurzform der Matrix vor. Am Ende des Beitrags fragen wir nach der Offenheit des hier ausdifferenzierten Reflexionsbegriffes und gehen darauf ein, welche Ausschlüsse er produziert.

doi.org/10.35468/5969-02

2.1 Normative Setzungen

Normative Setzung I: „How we think“ – Reflektiertes Denken im Sinne Deweys

Die Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Schriften und Grundannahmen John Deweys zu „reflective thinking“ hat die Entwicklung der Reflexionsmatrix und die darin enthaltenen Vorstellungen von Reflexivität beeinflusst (vgl. Dewey 1910/2002; 1916/2000; 1927/1988; 1938/1998). Dewey geht davon aus, dass das „Nahe und Vertraute“ das Denken nicht anregen kann (1910/2002, 156). Tiefgehende Denk- und Erkenntnisprozesse entstehen ihm zufolge dann, wenn es zu Brüchen im Denken oder Handeln kommt. Dewey spricht von *Problemen als Auslöser für Denkprozesse*. Mit Dewey ist zudem persönliche Betroffenheit (*Parteilichkeit*) Voraussetzung für einen Denkprozess, der zu neuer Erkenntnis führt. Genauso entscheidend wie Parteilichkeit ist für ihn jedoch die Möglichkeit, mit Distanz auf die eigene Erfahrung bzw. Fragestellung zu blicken (*Unparteilichkeit*). Eine reflektierte Erfahrung, die zu einem Erkenntnisprozess führt, ist für Dewey immer *erkenntniskritisch*. Sie beinhaltet die Auseinandersetzung mit für wahr gehaltenem Wissen. Eine grundsätzliche *Offenheit, eigene Vorannahmen und Glaubenssätze zu prüfen* und ggf. in Frage zu stellen, ist für Dewey Voraussetzung für reflektiertes Denken. Er hält es zudem für wichtig, im Fall von vorhandenen Irritationen kein vorschnelles Urteil zu fällen, sondern den „Zustand der Unsicherheit zu ertragen (…) um weiter zu forschen“ (Dewey 1910/2002, 16). Zum Akt des „Suchens und Forschens“ gehört mit Dewey, fremde Sichtweisen in den Denkprozess mit einzubeziehen, die das Potenzial haben, die eigene Sicht auf die Dinge zu erweitern oder zu verändern. An dieser Stelle können *wissenschaftliche Erkenntnisse* mit ihrem „emanzipatorischen Effekt des Abstrakten“ eine wichtige Rolle spielen (Dewey 1949/1994, 321). Deweys normatives Ziel ist, den Umgang mit offenen Fragen und auch alltäglichen Problemen an einer wissenschaftlichen Vorgehensweise zu orientieren und diese Art zu denken in Bildungs- und Erziehungsprozessen zu schulen (Dewey 1910/2002, 116 ff.). Handelnde Problemlösung im Sinne Deweys ist dabei nicht in technisch-instrumentellem Sinne zu verstehen. Er betrachtet „Problemlösung“ vielmehr als einen sorgfältig durchdachten Umgang mit einer Schwierigkeit, dem ein Prozess des besseren *Verstehens eigener und fremder Weltsichten* vorausgeht und der somit das Denken *und* Handeln verändern kann (Dewey 1910/2002, 65).

Wie finden sich die hier in aller Kürze dargestellten (normativen) Grundannahmen Deweys zu Reflexions- bzw. Denkprozessen nun in unserer Reflexionsmatrix wieder? Zum einen greifen wir die Idee auf, Denkprozesse in verschiedene Phasen zu unterteilen: Beschreiben, Deuten, Fragestellung formulieren, Einbezug wissenschaftlichen Wissens, Schlussfolgern (siehe Abb. 1). Diese Strukturierung wurde auch in anderen Arbeiten, häufig in Form von Reflexionszirkeln, aufgegriffen (vgl. Bräuer 2014; Kolb 2015) und findet sich ähnlich auch in der Matrix im zweiten Beitrag wieder. Dewey beschäftigt sich über seine erkenntnistheoretischen

doi.org/10.35468/5969-02

Herleitungen jedoch auch mit den Voraussetzungen für die einzelnen Bestandteile eines forschenden Denkprozesses. So spielt beispielsweise das Prinzip der Offenheit bei ihm eine doppelte Rolle: Einerseits die Offenheit, eigene Vorannahmen in Frage zu stellen, und andererseits die Offenheit, ein Stadium der Unsicherheit auszuhalten, um sich im Prozess des Abwägens unterschiedlicher Perspektiven nicht vorschnell auf eine Lösung einzuschießen. Beides sind zentrale Merkmale der Reflexionsmatrix und spiegeln sich sowohl in den Phasen als auch in den Stufen wider. Weitere Aspekte im Denkgerüst von Dewey, die sich in der Matrix wiederfinden, sind oben kursiv gedruckt.

Normative Setzung II: Das Durchlaufen von Reflexionsphasen ist ein notwendiger, nicht jedoch hinreichender Indikator für Reflexionsqualität

Die zweite normative Setzung, die die Entwicklung der Reflexionsmatrix beeinflusst hat, ist empirischen Ursprungs. Sie gründet auf der Beobachtung, dass Lehramtsstudierende vorgegebene Schritte eines Reflexionsprozesses (z. B. in Form von Reflexionszirkeln) auf sehr unterschiedliche Art und Weise bearbeiten. Das Durchlaufen einer Reflexionsphase (z. B. Problembeschreibung oder Problemdeutung) führt nicht notwendigerweise zu einem Reflexionsprozess im Sinne Deweys (z. B. Offenheit für fremde Perspektiven). Diese Beobachtung mündete in einem Forschungsprojekt mit der folgenden Fragestellung: Anhand welcher Merkmale und Indikatoren lassen sich Reflexionsprozesse unterscheiden, die nach den Deweyschen Grundannahmen angeleitet wurden? Datengrundlage für die Bearbeitung dieser Frage sind 70 schriftliche Studierendenreflexionen aus einem Praxisprojekt, das über mehrere Jahre am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt angeboten wurde (vgl. Seifert im Druck). Die Studierenden erhielten darin die Aufgabe, eine Situation aus ihrer Praxiserfahrung herauszugreifen, die sie als problematisch oder irritierend empfunden haben. Diese subjektiv relevante Erfahrung sollten sie dann im Sinne Deweys reflektieren. Die Datengrundlage zur Entwicklung der Reflexionsmatrix zeichnet sich also durch eine Offenheit mit Blick auf die inhaltlichen Foki der Reflexionen aus und lässt aufgrund der Vorgaben zum Reflexionsprozess dennoch eine Vergleichbarkeit zu. In einem Mix aus induktivem und deduktivem Vorgehen haben wir für die Entwicklung der Reflexionsmatrix zunächst für jede (vorgegebene) *Phase* im Reflexionsprozess (Beschreiben, Deuten, wissenschaftlich Reflektieren, Schlussfolgern) vier Reflexions*formen* mit abgrenzbaren Indikatoren identifiziert und daraus ein Format entwickelt, das unten in Kurzform abgebildet ist (siehe Abb. 1). Theoretisch inspiriert wurde die Entwicklung der Reflexionsformen von in der Literatur gängigen Stufenmodellen (vgl. Hatton & Smith 1995, Leonard & Rihm 2011), die anhand des empirischen Materials modifiziert und erweitert wurden. Es hat sich empirisch gezeigt, dass sich die zentralen Merkmale der jeweiligen Reflexions*form* in allen *Phasen* wiederfinden. Aktuell werden die Daten anhand der Matrix quantitativ ausgewertet.

doi.org/10.35468/5969-02

Normative Setzung III: Nicht jedes Praxisproblem braucht eine abwägend-kritische Reflexion

In Anlehnung an die Forschung zu reflektierter Urteilsbildung von King & Kitchener (2002) unterscheiden wir zwischen gut und schlecht strukturierten Problemen. Gut strukturierte Probleme sind solche, für die es eine eindeutig richtige Lösung gibt. Auf schlecht strukturierte Probleme gibt vielschichtige, z. T. widersprüchliche Sichtweisen und somit keine klare bzw. eindeutig richtige Antwort (vgl. King & Kitchener 2002). Schlecht strukturierte Probleme erfordern in stärkerem Maße eine Deutung und kritische Bewertung durch die reflektierenden Akteur*innen. In Anlehnung an professionstheoretische Ansätze vertreten wir die These, dass viele in der pädagogischen Praxis situierte Probleme überkomplex und damit schlecht strukturiert sind (vgl. Helsper 2015; Neuweg 2011). Die hier vorgestellte Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität bezieht sich auf den reflexiven Umgang mit komplexen Herausforderungen der pädagogischen Praxis im Sinne von schlecht strukturierten Problemen. Nur vor diesem Hintergrund stehen die Reflexions*formen* in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und könnten als Stufen bezeichnet werden, die aufeinander aufbauen. Im Fall von gut strukturierten Praxisproblemen ist aus unserer Sicht eine abwägend-kritische Reflexion (Stufen 2-4) nicht immer nötig.

2.2 Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität in der Lehrkräftebildung

Im Folgenden stellen wir die Reflexionsmatrix nach Adl-Amini & Seifert in Kurzform vor (siehe Abb. 1). Sie definiert die Reflexionsphasen (horizontal) und die Kriterien zur Unterscheidung der Qualitätsstufen/Reflexionsformen (vertikal) in jeder Phase. Letztere unterteilen wir in 1. *subjektiv-eindimensional*, charakterisiert durch einen Fokus auf die eigene Sichtweise und einhergehend mit der Suche nach einer möglichst eindeutigen Antwort oder Lösung, 2. *dialogisch-multiperspektivisch*, gekennzeichnet durch eine Distanzierung von der eigenen Position und dem Abwägen von weiteren Perspektiven. Als höchste Stufen unterscheiden wir zudem 3. *erkenntniskritisch*, welche die Berücksichtigung der Perspektivengebundenheit von Wissen und Argumenten beinhaltet (vgl. King & Kitchener 2002) und 4. *gesellschaftskritisch*, welche die Reflexion über Einflussfaktoren auf Exo- und Makroebene mit einbezieht (vgl. Hatton & Smith 1995). Nicht enthalten sind in der folgenden Kurzform die genauen Indikatoren der einzelnen Phasen und Stufen sowie entsprechende Ankerbeispiele.

doi.org/10.35468/5969-02

Tab. 1: Reflexionsmatrix nach Adl-Amini & Seifert (Kurzform ohne Indikatoren)

Reflexionsphasen ➡ **Reflexionsformen ⬇**	**Beschreibung** einer ausgewählten Erfahrung/Situation, die als problematisch oder irritierend wahrgenommen wird	**Erfahrungsbasierte Deutung** der Erfahrung/Situation anhand von ersten Annahmen	**Entwicklung Fragestellung** indem das Problem/die Irritation näher eingekreist und als offene Frage benannt wird	**Wissenschaftliches Wissen** zur Erfahrung/ Situation/ Fragestellung sichten/verstehen	**Schlussfolgerung** im Sinne einer Zusammenführung des Erkenntnisprozesses mit abschließender Urteilsbildung, die in Handlungsalternativen münden kann
1. Subjektiv/ Eindimensional	Die Beschreibung der Erfahrung/Situation ist oberflächlich und beinhaltet ggf. subjektive Bewertungen	Bei der ersten Deutung der erlebten Erfahrung/ Situation bleibt die eigene Sichtweise dominant	Die Formulierung der Fragestellung weist auf die Erwartung einer Handlungslösung hin oder sie bleibt pauschal	Die Auswahl und Wiedergabe von Literatur ist verkürzt und selektiv	Ursprüngliche Annahmen werden im Prozess der Urteilsbildung, ggf. mit Bezug auf Autoritäten, bestärkt/ergänzt
2. Dialogisch/ Multiperspektivisch	Die Beschreibung der Erfahrung/Situation ist differenziert und sachlich	Bei der ersten Deutung der erlebten Erfahrung/ Situation wird das Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet	Die Fragestellung ist klar umrissen und weist auf den Wunsch hin, den Kern der eigenen Irritation anhand von neuen Sichtweisen besser zu verstehen	Die Auswahl von Literatur zeugt von einer Suche nach neuen/zusätzlichen Perspektiven auf das Problem/die Erfahrung; die Wiedergabe der Quellen wird deren Komplexität gerecht	Ursprüngliche Annahmen werden zwar multiperspektivisch abgewogen, die Perspektivenvielfalt wird jedoch nicht in die Schlussfolgerung einbezogen
3. Erkenntniskritisch	Die Beschreibung der Situation/Erfahrung enthält explizite Hinweise auf die Perspektivengebun-denheit der eigenen Darstellung	Bei der ersten Deutung der Erfahrung/Situation wird die Begrenztheit bzw. Situiertheit von Perspektiven explizit benannt	Die Formulierung der Fragestellung macht Perspektivengebundenheit/-vielfalt und Begrenztheit von Wissen zum Thema	Bei der Wiedergabe von Quellen wird die soziale Konstruiertheit von wissenschaftlichem Wissen thematisiert	Das Abwägen von Perspektiven mündet in der Entwicklung eines eigenen Urteils, welches als Konstruktion und in seiner Begrenztheit und Vorläufigkeit beschrieben wird
4. Gesellschaftskritisch	Die Beschreibung der Situation/Erfahrung zeugt von dem Bewusstsein über gesellschaftliche/ politische Einflussfaktoren	Bei der ersten Deutung der Erfahrung/Situation werden auch strukturelle und/oder gesellschaftliche Perspektiven aufgezeigt	Die Fragestellung zielt auch auf gesellschafts- und/oder machtkritische Perspektiven ab	Die Auswahl und Wiedergabe von Literatur bezieht zusätzlich gesellschafts- und machtkritische Quellen mit ein	Ursprüngliche Annahmen werden unter Einbezug von gesellschaftlichen, politischen, historischen Kontextfaktoren abgewogen und diese werden in die eigenständige Schlussfolgerung mit einbezogen

doi.org/10.35468/5969-02

2.3 Offenheit und Ausschlüsse

Die Reflexionsmatrix zeichnet sich insofern durch Offenheit aus, als sie keine inhaltlichen Vorgaben (z. B. bestimmte fachdidaktische Themen) als (Qualitäts-) Merkmal von Reflexionsprozessen vorgibt. Ausgangspunkt aller inhaltlichen Überlegungen sind Problemstellungen, die im Idealfall von den Reflexionssubjekten selbst bestimmt werden. Die Anwendung der Matrix unter institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung kann einerseits eine Strukturierungshilfe für die Anleitung von Reflexionsprozessen sein und darüber zu Bewertungstransparenz beitragen. Andererseits führt sie durch die genannten normativen Setzungen zu Einschränkungen bzw. Ausschlüssen. So werden beispielsweise durch die Orientierung am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess nach Dewey entsprechende Phasen für den Reflexionsprozess vorgegeben, welche institutionell begründbar, jedoch ggf. nicht für jede Person bzw. jedes Problem passend sein könnten (vgl. Weber 2021). Im Projekt „ReForm“ gehen wir aktuell der Frage nach, wie sich (vorgegebene) Phasen und Formen in schriftlichen Reflexionen empirisch zueinander verhalten. Eine weitere Herausforderung ergibt sich durch die Formen kritischer Reflexion in der Matrix, welche sich auf zwei unterschiedliche Kritikbegriffe beziehen. Dadurch werden Fragen zu deren Verhältnis untereinander und zu weiteren möglichen Formen kritischer Reflexion aufgeworfen. Es finden sich in der Literatur zudem eine Vielzahl anderer Modelle von Reflexivität, welche unterschiedliche normative Setzungen vornehmen und welche aus unserer Sicht einen ebenso wichtigen Beitrag leisten (vgl. Seifert & Gerholz 2022). Zentral erscheint es uns vor diesem Hintergrund, zu Grunde liegende Annahmen und damit verbundene Ausschlüsse alternativer Sichtweisen im Kontext der Forschung sowie Lehrkräftebildung transparent zu machen.

3 Ein Modell zur Entwicklung und Erfassung reflexiver Unterrichtswahrnehmung aus einer sozialwissenschaftlich-historischen fachdidaktischen Perspektive und damit verbundene Spannungsfelder (May Jehle & Philipp McLean)

3.1 Reflexionsmatrix zur Beschreibung und Differenzierung der Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung

Dieses zweite Modell ist im Kontext videobasierter Lehrveranstaltungsformate entstanden, die im sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbund der Projekte „Level“ und „The Next Level“[1] im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

1 Die Projekte wurden im Rahmen der ersten (2015-2018) und zweiten (2019-2023) Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1519 und 01JA1819 gefördert.

doi.org/10.35468/5969-02

an der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt wurden. Diese in Kooperation von Geschichts- und Geographiedidaktik sowie der Didaktik der Sozialwissenschaften erarbeiteten Bildungsformate fokussieren im Besonderen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht, die zur Förderung von „Mündigkeit" beitragen, was im fachdidaktischen Kontext (unter anderem) als Entwicklung und Förderung einer eigenständigen, fachlich begründeten Urteilsfähigkeit der Schüler*innen konkretisiert wurde. Entsprechend stellt das so verstandene fachdidaktisch begründete Ziel der Mündigkeit den zentralen normativen Bezugspunkt der hier vorgestellten Überlegungen von Reflexivität dar. Weitere Bezugspunkte bilden dabei fachdidaktische Ansätze, die bei der Planung entsprechender Lernprozesse nicht nur fachliche Wissenschaftskonzepte als alleinigen Bezugspunkt begreifen, sondern vor allem auch die Bedeutsamkeit des Vorwissens, der Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse anerkennen (vgl. z. B. Müller 2021). Die videobasierten Lehrveranstaltungsformate zielen dabei auf die Entwicklung und Förderung einer Unterrichtswahrnehmung, die zur Reflexivität in diesem mündigkeitsorientierten Sinne beiträgt. Im konkreten Vollzug wird damit die Fähigkeit bezeichnet, bei der Interpretation der videographierten Interaktionen im Besonderen die Perspektiven der Akteur*innen zu rekonstruieren sowie fachlich und fachdidaktisch einzuordnen, um auf dieser Grundlage situative Handlungsoptionen für die Lehrpersonen zu entwickeln. Dabei sollen diese unter Einbezug des notwendigen Fachwissens entsprechende Perspektivwechsel und -erweiterungen, Multiperspektivität sowie einen Erkenntnisgewinn auf Seiten der Schüler*innen so unterstützen, dass deren eigenständige, fachlich begründete Urteilsbildung gefördert wird (vgl. dazu v. a. Jehle & McLean 2020). Darüber hinaus zielt die Komponente der Reflexivität darauf, den (zukünftigen) Lehrkräften ihre eigenen Entscheidungsgrundlagen hinsichtlich ihrer Urteile und intendierten Handlungsoptionen einsichtig zu machen (vgl. McLean 2021).

Zum Zweck der strukturierenden Unterstützung sowie Erfassung der Entwicklungsprozesse wurde im Projektverlauf ein Arbeitsmodell (zur Bedeutung strukturierender Modelle vgl. auch Leonhard 2016, 51) in Form einer Reflexionsmatrix entwickelt. In diesem werden die relevanten Aspekte hinsichtlich der intendierten mündigkeitsorientierten reflexiven Unterrichtswahrnehmung beschrieben. Die Formulierung von Kriterien zur Erfassung dieser Entwicklungsprozesse diente zudem der Klärung der beabsichtigten Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse von Unterrichtssituationen. Unterschieden werden vier Dimensionen einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung, denen jeweils spezifische Aufgabenstellungen zur Analyse und Interpretation ausgewählter Videosequenzen aus dem Fachunterricht zugeordnet werden:

(1) Im ersten Bearbeitungsschritt soll die Videosequenz mit der Absicht der „reflexive[n] Distanzierung" (Breidenstein 2012, 33) detailliert beschrieben werden. Diese Distanzierung erfolgt mit der Absicht einer vorläufigen Zu-

rückstellung fachdidaktischer Erwartungshaltungen, um die Aufmerksamkeit in der Analyse und Interpretation auf eine Rekonstruktion der Perspektiven der beteiligten Akteur*innen auszurichten (vgl. dazu auch Jehle 2022). Die Strukturierung des Geschehens folgt den Relevanzsetzungen der Akteur*innen unter weitestgehendem Verzicht auf eigene Interpretationen. Das in der Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation liegende reflexive Moment soll die Aufmerksamkeit für den Anteil eigener Interpretation bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen schärfen. Diese sollen in der Situationsbeschreibung zurückgestellt werden, um eine Begründung der folgenden Interpretation auf der Grundlage der beschriebenen Beobachtungen zu ermöglichen.

(2) Dazu erfolgt im nächsten Schritt eine Rekonstruktion der Handlungsvollzüge (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016), die darauf zielt, entlang der Äußerungen der Akteur*innen die ko-konstruktive Hervorbringung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder in der Situation relevante Unterrichtsphänomene im weiteren Sinne nachzuzeichnen. Im Kontext der Lehrveranstaltung sollen dabei vor allem fachdidaktisch relevante Aspekte in den Blick genommen werden, wobei zugleich die begrenzte Möglichkeit eindeutiger Interpretationen und somit potenziell verschiedene Deutungsmöglichkeiten anzuerkennen und auszuhalten sind, um auf diese Weise der beschriebenen Zielorientierung der Multiperspektivität gerecht zu werden.

(3) Erst auf dieser rekonstruktiven Grundlage wird mittels gezielter Fragestellungen und Bezügen zu ausgewählter fachdidaktischer Literatur eine fachdidaktische Einordnung vorgenommen. Je nach ausgewählter Literaturgrundlage, Fragestellung sowie Vorwissen der Studierenden sind in der Bearbeitung darüber hinaus auch Bezugnahmen auf darüberhinausgehendes fachliches oder allgemeines pädagogisches Wissen möglich, oftmals erfolgen auch Bezüge auf aus anderen Kontexten stammendes Erfahrungswissen. Zentral ist im Rahmen dieser Aufgabenstellung, dass die Zusammenhänge zur vorherigen Interpretation nachvollziehbar dargelegt und begründet werden, und auch hier weiterhin in Betracht gezogen wird, welche anderen Deutungen möglich sind. Der von den Akteursperspektiven ausgehende rekonstruktive Zugang zielt dabei auch darauf, diese Perspektiven in ihrer situativen Legitimität zu berücksichtigen, und ermöglicht es so, gegebenenfalls auch die fachdidaktischen Konzeptionen auf dieser Grundlage einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

(4) Zuletzt sollen alternative Handlungsoptionen der Lehrperson im Rahmen der oder anschließend an die zuvor interpretierte(n) Situation(en) entwickelt werden. Dies geschah meist in Form von weiterführenden Fragestellungen, Erklärungen oder Aufgaben, die die eigenständig fachlich begründete Urteilsbildung der Schüler*innen unterstützen können. Diese Handlungsoptionen sollen sowohl in Bezug auf die vorhergehende Interpretation als auch auf das

doi.org/10.35468/5969-02

herangezogene Professionswissen schlüssig begründet werden (können). Somit sind diese entwickelten Handlungsoptionen zwar in realen Unterrichtssituationen verankert, verweisen aber zugleich auf einen fiktiven Möglichkeitsraum, da sie unter anderen Rahmenbedingungen entwickelt werden und bezüglich ihrer möglichen Konsequenzen keiner realen Erprobung unterzogen werden können (vgl. z. B. Leonhard & Abels 2017). Mitbedacht werden sollte, dass erwogene alternative Deutungen der Situation auch einen anderen Umgang mit dieser nahelegen könnten, und zuletzt sollten die Studierenden auch in der Lage sein, die für sie ausschlaggebenden Gründe zu benennen, warum sie in dieser spezifischen Situation einer bestimmten Handlungsoption den Vorzug geben würden – was in dem Modell als reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe bezeichnet wird.

Tab. 2: Reflexionsmatrix zur Beschreibung und Differenzierung der Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung (leicht adaptiert nach Jehle/McLean 2020)

Dimensionen und Aufgabenstellungen	Reflexive Distanz	Reflexives Verhältnis zur Interpretation und Erklärung	Reflexiver Umgang mit Wissen	Vorbereitung einer reflexiven Praxis
	Dokumentation des Phänomens	Analyse und Interpretation	Fachdidaktische Einordnung	Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen
Kriterien zur Erfassung der Ausprägung der Dimensionen	• Nachvollziehbarkeit • Vollständigkeit der Darstellung von relevanten Aspekten • Den Relevanzsetzungen der Akteur*innen folgende Strukturierung	• Begründete Interpretation • Bezug der Begründung auf Dokumentation • Fokus auf fachdidaktisch relevante Aspekte • Berücksichtigung verschiedener Deutungshorizonte	• Fachdidaktisch plausible Analyse und Einordnung in Bezug auf herausgearbeitete Interpretation • Bezug auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen • Offenheit für verschiedene Deutungshorizonte	• Schlüssige Begründung auf der Grundlage der Interpretation und des Professionswissens • Berücksichtigung offener Deutungshorizonte • Reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe

3.2 Normative Implikationen, damit verbundene Spannungsfelder und mögliche Umgangsweisen

Insgesamt wird mit der Reflexionsmatrix ein normativer Erwartungshorizont formuliert, der den Studierenden auch offengelegt wurde (vgl. zu Reflexion als normatives Konzept z. B. Korthagen 2001, 57). Ein zentrales Spannungsfeld besteht darin, dass die Aufgabenstelllungen sowie die vorgesehene Referenzliteratur bereits einen inhaltlichen Vorstellungsrahmen der reflexiven Unterrichtswahrnehmung beschreiben, ohne dass dies zu einer bloßen Wiedergabe erarbeiteter Lehr-

doi.org/10.35468/5969-02

veranstaltungsinhalte führen oder die Ergebnisse des Reflexionsprozesses determinieren soll. Vielmehr zielt die situativ eingebettete Aufgabe der Reflexion zugleich „auf den Einbezug und die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten ab und kritisiert all die sichtbaren Einschränkungen, die aus subjektiver, intersubjektiver und struktureller Ebene dem entgegenstehen" (Müller 2021, 112).

Die Kriterien der ersten drei Dimensionen des Modells beschreiben in erster Linie die Bereitschaft und Fähigkeit, verschiedene Deutungsmöglichkeiten der videographierten Situationen anzuerkennen und auszuhalten sowie in der Interpretation und ihren Begründungen die Perspektiven der Akteur*innen und verschiedene Wissensformen zu ihrer theoretischen Einordnung zu berücksichtigen. Insbesondere die dritte Dimension impliziert die Möglichkeit einer Öffnung der Analyse und Interpretation der Situation. In dieser sollen unterschiedliche theoretische Zugänge und Wissensformen berücksichtigt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, um sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können. Mit Bezug auf Cramer u. a. (2019) lässt sich dies auch als *„Meta-Reflexivität als konstitutive[s] Merkmal von Professionalität im Lehrerberuf"* (Cramer u. a. 2019, 402; Herv. i. O.) beschreiben, die der „für die Lehrerbildung konstitutiven Mehrperspektivität, die wiederum auf die vielfältigen an ihr beteiligten Disziplinen und Studienelemente zurückgeht" (ebd., 401), Rechnung trägt. In der praktischen Umsetzung der hier beschriebenen Lehrveranstaltungen erfährt diese Möglichkeit durch die eingeforderte Fokussierung auf fachdidaktisch relevante Aspekte allerdings eine Einschränkung.

Die daran anschließende Formulierung möglicher Handlungsoptionen, das heißt, welche und wie viele Handlungsoptionen formuliert und auf welche Weise diese begründet werden, kann schließlich als eine Folge des Sich-Verhaltens zu diesen Aspekten interpretiert werden. Somit kann als Zielorientierung des Erwartungshorizonts beschrieben werden, dass sich die Studierenden in ein eigenständig begründetes Verhältnis zu den videographierten Situationen setzen, ihre Deutung mittels ihrer Beobachtungen begründen, unter Bezugnahme auf theoretisches, im Studium vermitteltes Fachwissen einordnen und ebenso begründete Ziele und Motive für ihnen naheliegende Handlungsoptionen benennen können. Mit der durchgehenden Voraussetzung der Berücksichtigung eines offenen Deutungshorizonts, der durch detaillierte Rekonstruktionen erschlossen wird, wird – in Differenz zu dem Praxisvollzügen immanenten Handlungsdruck – ein fiktiver Möglichkeitsraum suggeriert, der eine optionale Entfaltung potenzieller Handlungsmöglichkeiten vorsieht, die in der Praxis so nicht gegeben sein wird (vgl. Leonhard & Abels 2017). Dieses potenzielle Offenhalten einer fiktiven Entscheidungsfreiheit, das zugleich durch die Einforderung von Entscheidungen und Begründungen innerhalb dieses fiktiven Möglichkeitsraums unterlaufen wird, lässt sich somit als ein weiteres Spannungsfeld markieren.

doi.org/10.35468/5969-02

Die Unterrichtsvideos wurden vor diesem Hintergrund als ein Distanz ermöglichendes Medium eingesetzt, zumal die Studierenden in den videographierten Situationen nicht involviert waren. In den mittels der Reflexionsmatrix vorgenommenen Auswertungen der Lehrveranstaltungen waren dabei entsprechende Entwicklungsprozesse in Form einer zunehmenden Aufmerksamkeit für Relevanzsetzungen der Akteur*innen und fachliche Vorstellungen der Schüler*innen zu erkennen. Dabei wurden auch in der fachlichen Einordnung und Reflexion verschiedene mögliche Intentionen der Akteur*innen berücksichtigt und abgewogen. Demgegenüber waren jedoch im letzten Bearbeitungsschritt – der Formulierung von Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen – wiederum Eindeutigkeit herstellende und Handlungssicherheit suggerierende Schließungsfiguren zu beobachten (vgl. Jehle & McLean 2020, 205). Angesichts der vorangegangenen explizit fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen war allerdings eine auffallend häufig anzutreffende Vernachlässigung fachlicher Reflexionen zugunsten allgemein pädagogischer Überlegungen zu verzeichnen (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006; Shulman 1987). Um dies weiter zu diskutieren, kann man den letzten Schritt in der Aufgabenstellung im Sinne Uwe Hericks (2006, 382-385) als Entwicklungsaufgabe in Form der Integration der Sach- und Beziehungsebene, der fachlichen Systematik, der Orientierung an Perspektiven der Schüler*innen sowie der eigenen Unterrichtsführung und Fragen des classroom managements interpretieren. Die beschriebene Beobachtung könnte dann auf die Bedeutsamkeit der Komponente eigener „bildungsbiographisch entstandene[r] und entwickelte[r] Überzeugungen und Orientierungen" (Leonhard 2016, 53) als bezugsbildende Wissensform bei den zu treffenden Entscheidungen im Sinne subjektiver Vorstellungen vom eigenen Selbst als Lehrperson an dieser Schwelle der Bezugnahme auf die mögliche Gestaltung der eigenen zukünftigen Berufspraxis verweisen (vgl. Hericks 2006, 387, 418-420; Cramer u. a. 2019, 413; Wieser 2018, 646). Dieses implizite Unterlaufen der im Modell normativ angelegten von der reflexiven Distanzierung ausgehenden fachlich akzentuierten Einordnung und Reflexion am vorläufigen Abschluss dieses Reflexionsprozesses einer videographierten Unterrichtssituation kann somit als Ausdruck der Subjektivität der Lehramtsstudierenden interpretiert und diskutiert werden.

Hinsichtlich der markierten Entwicklungsaufgaben und institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung eröffnet das Modell der Reflexionsmatrix und die mit ihm freigelegten Spannungsfelder die Möglichkeit der Diskussion, ob und wie die Vorbereitung auf diese Aufgaben im Rahmen von möglicherweise auch disziplinenübergreifend integrativen Lehrveranstaltungen in Form solcher fiktiven situativen Einbettungen und ihrer theoretischen Reflexion auch als Aufgabe der ersten Phase interpretiert und umgesetzt werden kann (vgl. dazu auch Häcker 2017). Denken ließe sich dies als fiktiver Möglichkeitsraum, der ein Spannungsfeld von Freiheitsmöglichkeiten und -einschränkungen eröffnet, das auf

doi.org/10.35468/5969-02

der Planungsebene nicht aufgelöst, sondern (reflexiv) ausgehalten werden kann (vgl. z. B. Müller 2021), um unter institutionellen Bedingungen von Bildung die Freiheitsmöglichkeiten erwägen und nutzen zu können. Auf diese Weise kann die reflexive Wahrnehmung von Unterricht auf die Freiheits- und Entscheidungsmöglichkeiten und deren (unfreie) Bedingungen zugleich verweisen.

4 Strukturmerkmale von Reflexivität in der Lehrkräftebildung (Stefan Müller)

Zwei Modelle wurden skizziert, die im quantitativen und im qualitativen Paradigma empirische Zugänge zur Reflexivität aufzeigen. In den beiden Modellen zeichnen sich übergeordnete Thematiken ab, die als relevant gesetzt und jeweils bearbeitet werden. Um diese verbindenden Momente geht es im Folgenden, die als Spannungsfelder in eine Konzeption von reflektierter Normativität bzw. normierter Reflexivität in der Lehrkräftebildung eingehen.

4.1 Subjektivität zwischen Instrumentalisierung und Mündigkeit

In den beiden Modellen zur Erfassung von Reflexivität wird auf die besondere Bedeutung von ‚Subjektivität' verwiesen: Es geht um die je eigenen, individuellen Perspektiven auf exemplarisch ausgewählte pädagogische Situationen. Beide Modelle beruhen somit darauf, dass die Zugänge und Interpretationen von Lehramtsstudierenden zunächst und auch im Weiteren subjektiv gebunden sind. Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive kann die gegenseitige Angewiesenheit von Subjektivität und Reflexivität allerdings in eine problematische Schieflage geraten, wenn die eigenen subjektiven Zugänge als einzige, allgemeingültige und verbindliche Normalitätsvorstellungen für alle verallgemeinert werden. Instrumentalisierungen können aber auch in die andere Richtung weisen. Dann sind die Reflexionsaufgaben dazu da, aus der Mannigfaltigkeit der Praxis lediglich ein ‚richtiges' Ergebnis zu entnehmen. An dieser Stelle zeichnet sich ein Spannungsfeld reflektierter Normativität bzw. normierter Reflexivität in der Lehrkräftebildung ab, das ‚Subjektivität' zwischen Instrumentalisierung und Mündigkeit adressiert. Sichtbar wird dann, dass Einschränkungen und Begrenzungen auch durch gut gemeinte Reflexionsmodelle entstehen können, wenn sie den instrumentellen Zugriff auf die Subjektivität von Lehramtsstudierenden ausblenden. In mündigkeitsorientierten Modellen geht es demgegenüber um reflexive Bildungserfahrungen, die an die je individuelle, eigene Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten gebunden sind. Damit ist Reflexivität stets an Subjektivität gebunden, und zwar in einer besonders strengen Variante: Reflexivität wird nur über und *durch* Subjektivität erhalten, die reflexive Distanzierungsmöglichkeiten zu eigenen und anderen, individuellen sowie intersubjektiven und gesellschaftlichen Annahmen öffnet.

doi.org/10.35468/5969-02

4.2 Theorie und Praxis

Deutlich wird in beiden skizzierten Modellen zudem, dass eine Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis eine professionalisierte Lehrkräftebildung in verschiedenen Hinsichten prägt. In den beiden skizzierten Modellen wird angestrebt, dass die Motive, die stillschweigenden Annahmen, die Rekonstruktion der Interaktionsmuster oder der institutionellen Rahmenbedingungen Aufschlüsse über alternative Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten bieten. Für professionalisierte Perspektiven, die einen distanzierten Blick auf die Praxis benötigen, ist hier sowohl ein Ausgangspunkt als auch ein Ziel enthalten. Unterlaufen werden können diese Räume der Distanzierung jedoch, wenn der Theorie-Praxis-Transfer lediglich aus der Perspektive diskutiert wird, wie beide in Übereinstimmung zu bringen sind. Reflexive Perspektiven benötigen demgegenüber strukturell stets ebenso eine distanzierte Befragung der Theorie und der Praxis. Dies ist unter anderem deshalb geboten, weil ansonsten eine problematische Asymmetrie entstehen kann, in der die real existierende Praxis lediglich daran gemessen wird, ob und inwiefern diese in der Theorie bereits kategorial erfasst ist, um dann nachweisen zu können, dass die vorfindliche Praxis den theoretischen Modellen (nicht) entspricht. Praxis zeichnet sich jedoch durch ein mannigfaltiges In-, Mit- und Gegeneinander aus, das durch die vorschnelle Einordnung in eine bereits bestehende ‚Theorie' auch enggeführt werden kann. Dann kann die Reflexion der mannigfaltigen Praxis auch erheblich beschränkt werden, wenn diese vor dem Hintergrund der jeweils präferierten Theorie vorschnell kategorisiert, eingeordnet und dadurch subsumiert wird. Aber auch umgekehrt können theoretische Möglichkeiten enggeführt werden, wenn theoretische Bezugnahmen ausschließlich der unmittelbaren Anwendung dienen sollen (Müller 2020, 55f.). Mündigkeitsorientierte Modelle streben dagegen an, die Verbindungslinien und die *Differenzen von Theorie und Praxis* anzuerkennen. Daher zeichnet sich hier ein weiteres Spannungsfeld einer reflexiven Lehrkräftebildung ab. Es geht darum, die *Verbundenheit* und die *Trennung* von Theorie und Praxis zu berücksichtigen – um sowohl der Praxis als auch der Theorie *reflexiv distanziert* begegnen zu können.

4.3 Reflexivität unter institutionellen Bedingungen

Beide Modelle verweisen auf die bewusste und planmäßige Organisation von Reflexivität unter institutionellen Bedingungen. Diese Rahmenbedingungen überschatten Modelle reflexiver Lehrkräftebildung in mehreren Hinsichten: Was passiert beispielsweise, wenn Lehramtsstudierende den Reflexionsaufgaben nicht die Produktion sozialer Ungleichheiten entnehmen, sondern die herrschende Geschlechterasymmetrie affirmieren? Oder anders: Was passiert, wenn die Geschlechterasymmetrie erkannt, benannt und problematisiert wird und soziale Ungleichheiten gleichzeitig nicht gesehen werden? Oder was passiert in Hausarbei-

doi.org/10.35468/5969-02

ten und mündlichen Prüfungen, in denen deutlich wird, dass auswendiggelernte Worte zwar ‚richtig' wiedergegeben werden, der Inhalt aber unverstanden bleibt? In diesen Beispielen zeigt sich auch, dass auf Formen der Produktion von Reflexion, wie sie unter institutionellen Bedingungen stattfindet, noch einmal reflexiv reagiert werden kann und muss. Reflexivität unter institutionellen Bedingungen kann *immer* auch unterlaufen und der instrumentellen Verwendung anverwandelt werden. Wenn in der Lehrkräftebildung gefordert wird, Reflexivität zu zeigen, dann werden Lehramtsstudierende Reflexivität *zeigen* – ob das aber in der angestrebten Variante erfolgt, ist auch gekoppelt an die institutionellen Rahmenbedingungen, die dies verlangen, und an die Distanzierungsmöglichkeiten, die (nicht) angeboten werden. Je stärker diese ausschließlich formalisiert jenseits der eigenen Subjektivität verstanden werden, umso stärker tritt die distanzierte Auseinandersetzung mit den (eigenen und gesellschaftlichen) Vorstellungen eines ‚guten Unterrichts' in den Hintergrund (und umgekehrt).

4.4 Plurale und mehrperspektivische Modelle

Zudem liegen mit beiden Modellen Beschreibungen zur Erfassung, Dokumentation und Entwicklung von ‚Reflexivität' vor. Ermöglicht wird dadurch unter anderem auch, dass das empirisch vorfindliche In-, Mit- und Gegeneinander unterschiedlicher Wissensformen weiterführend operationalisiert werden kann. Im Blick auf eine professionalisierte Lehrkräftebildung kann daran anschließend eine ‚Matrix, die Phasen und Stufen kombiniert' (Adl-Amini & Seifert) bzw. die ‚Dimensionen der Reflexionsmatrix' (Jehle & McLean) weiterführend bearbeitbar werden. Im Hinblick auf die vorgestellten Modelle (Operationalisierungen zur Erfassung von Phasen und Stufen, Reflexionsmatrix mit Dimensionen) werden damit auch weitere Herausforderungen für den Ausbau mündigkeitsorientierter Modelle sichtbar. Erstens kann ein weiteres Spannungsfeld darin verortet werden, inwiefern Optionen zur *Erweiterung* und zur *Verhinderung* von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten mit Reflexionsaufgaben in der Lehrkräftebildung verbunden sind. Mündigkeitsorientierte Möglichkeiten sind dann auch darin enthalten, wenn (unbeabsichtigte!) Nebenfolgen ebenfalls reflektiert werden können. Zweitens werden die Herausforderungen additiver Stufenmodelle sichtbar: Je klarer konturiert diese werden, umso stärker verschwimmt das In-, Mit- und Gegeneinander unterschiedlicher Wissensformen. Schließlich kann noch eine dritte Herausforderung entnommen werden: Die Bedeutung und Relevanz der divergierenden Paradigmen, sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Zugänge, aber auch der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Zugänge. Wenn beispielsweise aus einer systemtheoretischen oder aus einer feministischen Perspektive ‚Reflexivität' diskutiert wird, werden jeweils bestimmte Momente in den Vordergrund gerückt, andere in den Hintergrund. Ebenso rücken im quantitativen und qualitativen Paradigma bestimmte Annahmen stärker als Problem

doi.org/10.35468/5969-02

und andere stärker als Lösung in den Blick. Die Bestrebung einer Operationalisierung oder auch die konstitutive Offenheit qualitativer Interpretationen kann zur genaueren Analyse führen, steht aber auf der anderen Seite des Spannungsfeldes auch vor der Gefahr einer Abschottung gegenüber anderen Perspektiven. Die problematischen Engführungen entstehen dann, wenn beide gegeneinander ausgespielt werden, und je dogmatischer ein solches Ausspielen erfolgt, umso deutlicher kann die jeweils eine Seite gegenüber der anderen Recht behalten. Eine Weiterentwicklung der Diskussion dürfte daher in anderen Wegen und Pfaden zu suchen sein. In den Mittelpunkt rücken dann (Minimal-)Bedingungen, die ein Modell von Reflexivität in der Lehrkräftebildung benötigt, das auf die eigene Normativität reflektieren kann. Dazu bietet sich eine doppelte Fragefigur an, die die jeweiligen Annahmen in den unterschiedlichen Paradigmen und erkenntnistheoretischen Zugängen in den Blick nimmt, die Normativität reflektiert und das jeweilige Modell von ‚Reflexion' auf seine normativen Implikationen befragt – aus einer Perspektive der Mündigkeit.

5 ‚Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität?' als mündigkeitsorientierte Fragefigur

Begründet vermutet werden kann, dass in Modellen reflexiver Lehrkräftebildung gemeinsame Bezüge darin bestehen, in der Organisation von Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen die bislang zur Verfügung stehenden Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten zu unterstützen und zu erweitern. Die Versprechen in der Linie der Mündigkeit lauten an dieser Stelle: Die Unterstützung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Lernenden bilden das Bezugsproblem, auf das sich die verschiedenen Modelle von Reflexivität zurückführen lassen. Eine mündigkeitsorientierte Ausgestaltung wird hier daran orientiert sein, sowohl praktisch als auch theoretisch ein multiperspektivisches Aushalten von verschiedenen, gleichermaßen ‚richtigen' Zugängen und Interpretationen, Such- und Orientierungsbewegungen zur eigenen Verortung erfahrbar werden zu lassen, Distanzierungs- und Reflexionserfahrungen zu öffnen.
Vorausgesetzt ist dabei, dass ‚Entweder-oder'-Annahmen ebenfalls reflektiert werden. Dann können Bezugnahmen auf Reflexivität aus normativer Perspektive nicht nur hervorgehoben *oder* nur problematisiert werden. Und auch umgekehrt: Bezugnahmen auf Normativität können dann aus reflexiver Perspektive nicht nur betont *oder* nur problematisiert werden. Dazu bietet sich die Fragefigur ‚Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität?' an, um bereits anzuzeigen, dass beide auch zusammenhängen und aber unterlaufen werden, wenn die Mündigkeit der Beteiligten instrumentalisiert und untergraben und nicht anerkannt und gefördert wird.

doi.org/10.35468/5969-02

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.

Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen. Toronto: Budrich.

Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS. 27-44.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 401-421.

Dewey, J. (1910/2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.

Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. J. Oelkers, (Hrsg.). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Dewey, J. (1927/1988): The Later Works, 1925 – 1953 (Vol. 2). Essays, Reviews, Miscellany, and The Public and Its Problems. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938/1998). Experience and education: The 60th anniversary edition. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949): Knowing and the known. Boston: The Beacon Press, S. 270-286. Abgedruckt und übersetzt in: H. Schreier (1994): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. 310–327.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 21-45.

Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven" Zeiten. In: Erziehungswissenschaft 26, 81-89.

Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 162-168.

Helsper, W. (2015): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 521-569.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Verfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 76-128.

Jehle, M. & McLean, P. (2020): Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung von Reflexivität in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In: K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.): Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale. Sonderheft der Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung 1. Hildesheim. 198-208. DOI: 10.18442/100. URL: https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1043 (Abrufdatum: 15.09.2021).

Jehle, M. (2022): Ethnomethodologisch gestützte Rekonstruktionen in der videobasierten Erforschung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse. In: E. Firsova, M. Grieger, S. Ivens, P. Klingler & B. Vajen (Hrsg.): Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag: 158-175.

King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002): The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: B. Hofer & P. Pintrich (Hrsg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 37-61.

Kolb, David A. (2015): Experiential learning theory: Experience as the source of learning and development. 2. Aufl. Upper Sadle River, New Jersey: Pearson Education Inc.

Korthagen, F. A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah: Routledge. 51-68.

Leonhard, T. (2016): Reflexion im Portfolio. In: S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 45-58.

Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler eine reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 46-55.

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 111-127.

Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Vol. 4 (2), 240-270.

McLean, P. (2021). Vermittlung von Theorie für die Deutung der Praxis in der Geschichtslehrer- und Geschichtslehrerinnenbildung - konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung reflexiver Wahrnehmung von Geschichtsunterricht auf der Grundlage videobasierter Blended-learning-Szenarien. die hochschullehre 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2101W. URL: https://www.wbv.de/artikel/HSL2101W (Abrufdatum: 10.06.2022).

Müller, S. (2018): Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 173-186.

Müller, S. (2020): Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. In: Inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb), Jg. 2, H. 2. Online unter: https://zenodo.org/record/3734998 (Abrufdatum: 29.04.2022)

Müller, S. (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, 23 (43), 33-45.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.

Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022): Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 578-590

Seifert, A. (im Druck): John Deweys Blick auf Wissenschaftliches Denken und Handeln. Konsequenzen für die Hochschullehre am Beispiel von Service-Learning. In: S. Richter & B. Egloff (Hrsg.): „Erziehungswissenschaftlich Denken und Arbeiten. Ein Buch für Studium und Lehre". Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt.

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: The Harvard Educational Press 57 (1), 1-21.

Weber, N. (2021). Reflexionskompetenz im ePortfolio. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wieser, C. (2018): Evidence and its integration into teacher knowledge: foucaultian perspectives to link research knowledge and teaching. In: Journal of Education for Teaching 44 (5), 637-650.

doi.org/10.35468/5969-02

Doris Wittek, Kathrin te Poel,
Richard Lischka-Schmidt und Tobias Leonhard

Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche

Abstract

Die doppelte Konjunktur des Reflexionsbegriffs auf der einen und des Habitusbegriffs auf der anderen Seite ist Anlass zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen, beide Konzepte in der Lehrer*innenbildung aufeinander zu beziehen. Anhand zweier Projekte, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung stattfinden, werden nach dem Versuch einer systematisierenden begrifflichen Klärung die jeweiligen theoretischen Grundlagen der Konzeption dargelegt, das konkrete hochschuldidaktische Setting beschrieben und die Versuche charakterisiert, das Konzept der Habitusreflexion empirisch zu fassen. Dabei zeigt sich in beiden Projekten, dass das jeweilige Arrangement zwar Reflexionen anzuregen vermag, aber zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend feststellbar ist, inwieweit die reflexiven Bezugnahmen der Studierenden tatsächlich die Ebene des jeweiligen Habitus erreichen. Der Beitrag schließt mit professionstheoretischen Überlegungen, die die Frage nach der Graduierung von Normativität in den zentralen Konzepten, die Bedeutung der Anderen für das Unterfangen der Habitusreflexion und pragmatische Anfragen aufgreifen, die auch über die vorgestellten Vorhaben hinausweisen.

1 Thematische Hinführung

Bezieht man sich in der Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen auf deren Professionalisierung, dann ist der Weg zum Begriff der Reflexion bzw. Reflexivität derzeit nicht weit. So erfährt der Begriff sowohl in normativen Diskursen der Lehrer*innenbildung als auch in theoretischen und methodologischen Diskursen der Professionsforschung aktuell eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Idel, Schütz & Thünemann 2021, 45; Cramer 2019, 138). Dabei erhält dieser in der Beschreibung von Prozessen der Professionalisierung häufig den Status eines

doi.org/10.35468/5969-03

„lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes“ (Neuweg 2021, 459), bei Gruber (2021, 108) gar den des „Königsweg[s] zur Expertise-Entwicklung“, bspw. für den herausfordernden Umgang mit Spannungsverhältnissen beruflicher Praxis und anderen auf die Lehrperson attribuierbaren Problemlagen des Lehrer*innenberufs. Zugleich wird zunehmend häufiger auf „Nebenwirkungen und Gefahren hypertropher Reflexionsanforderungen“ (Neuweg 2021, 466) bzw. die „Ambiguität und Unklarheit des Konzepts“ (Hauser & Wyss 2021, 8) hingewiesen. Eine ähnliche Konjunktur erfahren professionstheoretische Überlegungen, die vorwiegend unter Bezugnahme auf Bourdieu das Habituskonzept als relevante Beschreibungskategorie in der Lehrer*innenbildung einführen. Dabei wird zentral auf die Arbeiten von Helsper (vgl. Helsper 2001, 2018a, 2018b) rekurriert und es werden mit dem Habituskonzept z. B. empirische Phänomene wie die Stabilität beruflicher Orientierungen oder Fragen der Passung zwischen Habitus und Feld (vgl. Košinár 2019, 2021) oder zwischen Habitus und Norm (vgl. Hericks, Rauschenberg, Sotzek, Wittek & Keller-Schneider 2018; Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider 2018) auf ihre lehrerbildnerische Relevanz hin befragt.
Mit der Figur der Habitusreflexion werden die beiden Begriffe konzeptionell zusammengeführt, was Anlass für ein Symposium auf der Tagung der Sektion Schulpädagogik 2021 war und für diesen Beitrag ist.
Als gemeinsamer Ausgangspunkt bestand und besteht dabei die Feststellung, dass bereits different ist, was unter Reflexion verstanden wird. Beispielsweise wird der Reflexionsbegriff in einem allgemeinen Sinne als rückbezügliches (Nach-)Denken bzw. als Erkennen und Verfügbarmachen der Voraussetzungen und Bedingungen des eigenen Denkens und Handelns konzeptualisiert (vgl. u. a. Häcker 2017, 22f.). In der strukturtheoretisch ausgerichteten Professionsforschung erhält die Theoriefigur des ‚(wissenschaftlich-)reflexiven Habitus‘ (vgl. u. a. Helsper 2001) besondere Relevanz und bezieht sich darauf, „die Grundlagen, die sozialen Rahmungen und die Prozesse pädagogischen Handelns einer Geltungsüberprüfung [zu] unterziehen und sich mit den impliziten und expliziten Entscheidungen der eigenen Praxis reflexiv auseinander[zu]setzen“ (Helsper 2001, 12). Auch in der Praxeologischen Wissenssoziologie gewinnt der Reflexionsbegriff zunehmend an Bedeutung und wird mit einem Interesse an Profession und Professionalisierung verknüpft (vgl. Bohnsack 2017, 2020). Bohnsack unterscheidet dabei in Anlehnung an Luhmann den Begriff der Reflexion, den er als „Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel“ (Bohnsack 2020, 57) des Verstehens bei gleichzeitigem Einstieg in einen neuen Zirkel definiert, vom Begriff der Reflexivität, der ein Verstehen und Handeln meint, welche innerhalb des bisherigen Zirkels verbleiben.
Mit dem Konzept der Habitusreflexion erfährt der Reflexionsbegriff zwar eine Fokussierung, der Begriff des Habitus dürfte aber nicht weniger different und uneindeutig bestimmt sein (vgl. Leonhard 2021, o.S.), sodass dieses Kompositum die differenten Ansichten und Unklarheiten darüber, worum es geht, um ein Viel-

doi.org/10.35468/5969-03

faches potenzieren dürfte. Wird Habitusreflexion zunächst einmal allgemein verstanden als Reflexion eines noch nicht näher bestimmten Teils des Selbst, lassen sich jedoch auch für diese Spielart der Reflexion professionstheoretische Vergewisserungen ausmachen. So wird insbesondere im biographischen und strukturtheoretischen Professionsansatz Lehrer*innenhandeln nicht losgelöst von biographischen Facetten und deren Reflexion betrachtet. Fabel-Lamla bspw. geht davon aus, dass „biographische[n] Erfahrungen, Bindungen und Sinnzusammenhänge[n] in Familie und Herkunftsmilieu […] für die sozialisatorische Ausbildung eines professionellen Habitus eine entscheidende Rolle zukommt“ (Fabel-Lamla 2006, 60 unter Rückgriff auf Schütze 2000) und hält es entsprechend für erforderlich, die eigene Biographie und dabei auch zuvor nicht bewusst eingeholte Deutungsmuster schon in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zum Gegenstand von Reflexion zu machen (vgl. Fabel-Lamla 2018, 92). Auch Helsper zufolge werden die im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders markierten Ambivalenzen, Unplanbarkeiten und Antinomien des pädagogischen Handlungsfeldes von Lehrpersonen nicht unabhängig von deren Biographien gehandhabt (vgl. Kraul, Marotzki & Schweppe 2002, 10). So schreibt er: „[D]ie jeweiligen subjektiven Dispositionen im Umgang mit den grundlegenden Antinomien [sind] Ausdruck eines sozialisatorisch erworbenen Selbst“ (Helsper 2002, 92). Und der Lehrer*innenhabitus als feldspezifischer Teilhabitus des Gesamthabitus einer Person entwickelt sich Helsper zufolge aus einer Verwobenheit mit weiteren (biographisch vorausgehenden) Habitus-Feld-Relationen heraus (vgl. Helsper 2018, 123). Selbstreflexion wird hier entsprechend als Möglichkeit betrachtet, Weiterentwicklungen des Selbst anzustoßen, das trotz seiner sozialisatorischen Prägungen als nicht festgelegt verstanden wird (vgl. Helsper 2002, 92). Für beide professionstheoretischen Ansätze ist die Selbstreflexion also konstitutiv.

Wir nehmen den knapp dargelegten Diskurs um reflexive Momente als Element von Professionalisierung und dabei insbesondere die Unklarheit über den Begriff der Habitusreflexion als grundlagentheoretisches, lehrer*innenbildnerisches und zugleich forschungspraktisches Problem zum Anlass, in diesem Beitrag die Begriffsverständnisse und ihre theoretischen Grundlagen ebenso zu erkunden wie damit verbundene empirische und forschungsmethodische (Un-)Möglichkeiten und Positionierungen innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Die mit jeweils unterschiedlichen Konzeptionen realisierten Lehr-Lern-Arrangements, bei denen die Frage der Habitusreflexion von Beginn an mehr oder weniger im Fokus steht, werden im Folgenden zunächst vom Standort Halle-Wittenberg (Doris Wittek und Richard Lischka-Schmidt in Kap. 2) und dann vom Standort Bielefeld (Kathrin te Poel in Kap. 3) beschrieben. Dabei werden jeweils anfangs begriffliche Bestimmungen auf ihre theoretischen Prämissen hin befragt und diskutiert, bevor der Blick auf die Möglichkeiten forschungsmethodischer Annäherungen und die damit erzielten ersten empirische Befunde gerichtet wird.

doi.org/10.35468/5969-03

Im vierten Kapitel werden die Ausführungen des Beitrags von Tobias Leonhard kritisch befragt und weitergedacht.

2 Konzeption und Befunde zur Habitusreflexion am Standort Halle-Wittenberg

2.1 Grundlagentheoretische Überlegungen: Habitusreflexion im Unterschied zum reflexiven Habitus

Unser Ausgangspunkt für die Diskussion der in der Einleitung umrissenen Fragen sind der reflexive Habitus und die Reflexion des Habitus (oder synonym dazu: Habitusreflexion) als *strukturtheoretische Perspektivierung* reflexiver Momente in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. Dabei hinterfragen wir die Formel des reflexiven Habitus und der Habitusreflexion in ihrer relationierten Einigkeit. Unsere *These* lautet, dass der reflexive Habitus und die Habitusreflexion – grundlagentheoretisch fundiert und entgegen der im Diskurs häufig vorgefundenen terminologischen Übereinstimmungen – nicht strukturidentisch sind (vgl. dazu auch ausführlicher Wittek & Martens 2022, i.Dr.).
Wir entfalten diese These am Beispiel des Textes „Praxis und Reflexion" von Werner Helsper (2001), der im Verständnis des Reflexionsbegriffs des hier zugrunde liegenden strukturtheoretischen Professionsansatzes keinesfalls an Aktualität verloren hat. Auch heute noch ist in der strukturtheoretischen Forschung zum Lehrer*innenberuf die Annahme eines ‚doppelten Habitus' in der Konstellation aus einem praktisch-pädagogischen Habitus, der in der eigentlichen Berufspraxis erworben wird, und einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der sich bereits im Verlauf des Studiums entwickeln kann, grundlegend (vgl. ebd., 11). Dieser ‚doppelte Habitus' wird dabei in Bourdieu'scher Tradition als implizite Wissensstruktur verstanden (vgl. Helsper 2018, 129f.; Reckwitz 2021, 55), wiewohl dies lediglich eine denkbare Lesart von Bourdieus Habitustheorie ist, wie Kap. 3.1 deutlich macht.
Wir fokussieren im Folgenden den wissenschaftlich-reflexiven Habitus, da dieser primäre Bezugspunkt für die in diesem Beitrag im Zentrum stehende universitäre Lehrer*innenbildung bzw. deren Programmatik ist. Dieser solle frei vom Handlungsdruck und Entscheidungszwang der Praxis entstehen und benötige dafür einen „eigenen Raum, in dem diese reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz generiert und langfristig als professionelle Kompetenz grundgelegt werden" (Helsper 2001, 12) könne. In Form einer „methodisierten Kritik" (ebd.) solle die (eigene) Praxis beständig hinterfragt werden. (Angehende) Lehrpersonen könnten auf dieser Grundlage ihr pädagogisches Handeln distanziert und unter Heranziehen abgesicherter Wissensbestände begründen (vgl. ebd.). Helsper weist darauf hin, dass eine „Institutionalisierung reflexiver Räume und

Zeiten“ (ebd., 13) nötig sei, sodass (angehende) Lehrpersonen „Handeln und Reflexion als praktische Operation“ (ebd.) vermitteln können. Er verwendet das Bild der „Parkbank“ (ebd., 10), auf der man eigene Routinen prüfen und mit anderen Perspektiven konfrontieren könne, um schließlich als Veränderte*r wieder in der Praxis zu handeln. Reflexion gerät durch diese Institutionalisierung zu einem intentionalen Akt und wird als etwas aufgefasst, das sich dichotom zum Handeln verhält. Reflexion beschreibt Helsper ferner als „exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis [sic!] um dieselbe in eine ‚reflexive' zu transformieren“ (ebd., 12). Darin liege jedoch auch die Gefahr einer „Verunmöglichung pädagogischer Praxis“ (ebd., 13) angesichts einer „Verabsolutierung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Erkenntniskritik“ (ebd.), d. h. einer ununterbrochenen Reflexion eigenen Handelns.

Insgesamt erscheint uns der Status des reflexiven Habitus als implizite Wissensstruktur unklar: Wenn ein reflexiver Habitus als wissenschaftlich fundiert, methodisiert, distanziert, exzentrisch etc. verstanden wird – sowie der Praxis entgegensteht, diese sogar verunmöglichen kann –, wie kann es sich zugleich um eine implizite Wissensstruktur handeln, die im Sinne von Bourdieu (vgl. Bourdieu 1996; Reckwitz 2021, 55) der Praxis habituell eingelagert, a-theoretisch und präreflexiv wäre? Auch die neueren Texte von Helsper (2018, 2019) lösen diesen Widerspruch nicht auf. So heißt es mit Hinweis auf die potenziell normative Gestalt des Habitus, dass „der professionelle Habitus gerade durch die *explizite Reflexion des Impliziten*“ (Helsper 2018, 131f., H.d.A.) gekennzeichnet ist. Grundlagentheoretisch ist dieser Relationierung eine gewisse Unschärfe inhärent. Dieser ließe sich u.E. begegnen, wenn die bei Helsper diskutierte Form von Reflexion nicht als ‚reflexiver Habitus', sondern als ‚Reflexion des Habitus' bezeichnet wäre – oder auch als Reflexion von (pädagogischen) Situationen. Während derlei Reflexion des Habitus explizit wie implizit stattfinden kann, bliebe der Terminus des reflexiven Habitus dafür reserviert, Reflexion als implizite Wissensstruktur zu verstehen, also einen *reflexiven modus operandi*. Außerdem verdeutlicht die Unterscheidung, dass bei der ‚Reflexion des Habitus' der Habitus *Gegenstand* der Reflexion ist, beim ‚reflexiven Habitus' eine bestimmte *Form* des Habitus beschrieben wird. Ferner vollzieht sich eine *Reflexion des Habitus* (oder pädagogischer Situationen) je konkret aus unterschiedlichen Gründen: Reflexion kann sich als ‚Realisation' des reflexiven Habitus vollziehen, ebenso wie sie quasi-automatisch als ‚Antwort' auf eine problematische Situation einsetzt oder von außen (z. B. in der Hochschullehre) extrinsisch evoziert wird (vgl. Häcker 2019, 90).

Einen anderen Klärungsbedarf sehen wir hinsichtlich des Status von Reflexion als eine normative Zielperspektive der Lehrer*innenbildung. Reflexion geht, laut Helsper, mit der normativen Vorstellung einher, dass man post-reflexiv besser bzw. professioneller handeln könne als bisher; die Erkenntnisse der Reflexion könnten dementsprechend für die Gestaltung des eigenen Handelns genutzt werden

doi.org/10.35468/5969-03

(vgl. Helsper 2001, 8, 13). Das Ziel der Reflexion liege in der „'höhersymbolischen' Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge" (ebd., 13). Die reflexive Arbeit am (eigenen wie fremden) Fall solle kriseninduzierend sein, um verändert aus der Krise herauszugehen. Die professionelle Lehrperson, Reflexion und die strukturtheoretisch orientierte Lehrer*innenbildung in der Zielstellung einer Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen werden damit als normative Konstrukte entworfen. Diese Vorstellung hinsichtlich einer Normativität von Reflexion (im Sinne von Helsper) erscheint allerdings klärungsbedürftig, wenn man davon ausgeht, dass alle Menschen, d. h. auch Lehrpersonen, über die Fähigkeit der Reflexion – als Teil der conditio humana – verfügen, das „Vermögen des Menschen, zu sich selbst Ich zu sagen" (Häcker 2017, 25) also das Menschsein an sich kennzeichnet. Reflexion ist in diesem Sinne gleichsam permanentes menschliches Potential, wenngleich sie alltagsweltlich nicht permanent stattfindet.[1]

2.2 Implizite Habitusreflexion durch rekonstruktive Kasuistik? Hochschuldidaktische und empirische Annäherungen

Grundlage für unsere exemplarische empirische Annäherung ist ein derzeit häufig in Anschlag gebrachtes Medium zur Anbahnung einer Habitusreflexion und darüber eines reflexiven Habitus in der Lehrer*innenbildung (vgl. auch Beitrag te Poel et al. in diesem Band): die *rekonstruktive Kasuistik* (vgl. z. B. Reh & Schelle 2010, 18; Ohlhaver 2011, 279; Moldenhauer u. a. 2020, 12). Gemeint sind solche Formate, die sich in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise an Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung orientieren (vgl. zur Abgrenzung verschiedener Typen von Kasuistik Schmidt & Wittek 2021a). Rekonstruktive Kasuistik strebt an, durch die Arbeit am Fall langfristig eine Bereitschaft und Fähigkeit aufzubauen, eigenes und fremdes pädagogisches Handeln zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens zu machen. Damit ist bereits angedeutet, dass sich die auf dem reflexiven Habitus basierende Konstruktionsleistung auf unterschiedliche Gegenstände richten kann: konkrete pädagogische Situationen, Lehrer*innenhandeln, Unterricht und Schule allgemein oder sich selbst als Lehrperson (vgl. Wernet 2000, 297f.; Lüsebrink 2014, 449; Helsper 2018, 133f.; Schmidt & Wittek 2020, 35f.).

Wir befassen uns im Folgenden nur mit dem letztgenannten Gegenstand, der bei der interpretativen Arbeit am Fall auf eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen" (Helsper 2018, 134) abzielt. Diese Erfahrungen, Normen, Erwartungen usw. werden beim Interpretieren

---

1 Wir verstehen Reflexion somit als eine Fähigkeit, der zunächst keine Normativität inhärent sein kann. Gleichwohl liegen dazu andere Positionen vor, die die Reflexion untrennbar als ‚Begleiterscheinung' des dann reflexiven Habitus verstehen und sie darüber auch als Produkt gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse ansehen.

doi.org/10.35468/5969-03

durch den Kontrast der eigenen an den Fall herangetragenen Normen mit den herangetragenen Normen der Personen, die den Fall ebenfalls interpretieren, zum Gegenstand des Nachdenkens (vgl. Schmidt & Wittek 2021a, 180f.). Der ‚eigene Fall' lässt sich damit (auch in Bezug auf pädagogische Handlungsprobleme) indirekt, im Spiegel des fremden Falls, reflektieren. Der Fall bildet so „einen Resonanzboden für das Eigene" (Helsper 2018, 134; vgl. auch Wernet 2000, 298).
Diese strukturtheoretischen Perspektivierungen beziehen wir auf empirisches Material, das im Kontext der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Projekt „Kasuistische Lehrer*innenbildung für den inklusiven Unterricht" (KALEI) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden ist.[2] In dieser im Mixed-Methods-Design angelegten Begleitstudie werden u. a. Gruppendiskussionen mit Studierenden zu ihren Erfahrungen im Lehramtsstudium, zur Wahrnehmung von Inklusion und kasuistischer Lehre durchgeführt sowie mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Schmidt & Wittek 2021b). Gegen Ende einer Gruppendiskussion mit vier Lehramtsstudierenden fragt die interviewende Person nach Erfahrungen mit Kasuistik. Nach einigen kritischen Bemerkungen äußert sich S8 wie folgt:

> „wir hatten die Situation wir haben ein Szene auf die eine Art und Weise interpretiert dass die Lehrerin die Situation besser hätte handhaben können //S6: mhm// während unser Dozent es genau in die andere Richtung äh (.) interpretiert hat (.) es ist (.) man neigt dazu da Intentionen hinter //S9: hm// die den Lehrer zu legen bei denen man // S9: mhm ja// man sich nicht sicher ist (1) und je nach dem welche Intention man da hinter packt äh lässt sich die Situation anders werten und (.) äh das ist (.) teilweise (.) verwirrend gewesen" (GD_S_2, 3308-3316)

S8 bezieht sich hierbei auf ein Format rekonstruktiver Kasuistik, das alle Lehramtsstudierenden in Halle im 2. Semester im Anschluss an ein Beobachtungspraktikum absolvieren. Grundlage des kasuistischen Arbeitens sind die von den Studierenden im Praktikum beobachteten und protokollierten Unterrichtssituationen. Je nach Dozent*in gestaltet sich die Arbeit an diesen Fällen unterschiedlich, es handelt sich aber jeweils um rekonstruktive, sequenziell vorgehende Kasuistik. Eine sich an die Rekonstruktionen anschließende Reflexion der Rekonstruktion und damit verbundener eigener Normen, Erwartungen usw. findet, anders als im Bielefelder Vorgehen, wie es in Kap. 3 skizziert wird, nicht statt.
Wir untersuchen diese Äußerung im Sinne des hier leitenden Erkenntnisinteresses daraufhin, inwiefern sich erste Hinweise auf eine Habitusreflexion und einen reflexiven Habitus finden. Das sich im Sprechen manifestierende rückbezügliche Nachdenken von S8 beziehen wir mit aller Vorsicht angesichts der hochkomplexen

2 Das Projekt KALEI wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

doi.org/10.35468/5969-03

grundlagentheoretischen Rahmung durch das Bourdieusche Habituskonzept auf drei Aspekte: *Erstens* wird der Prozess der Fallarbeit und des Interpretierens zum Gegenstand des Sprechens. Die Erkenntnisse der Fallarbeit sind nicht eindeutig, sondern variieren zwischen Personen und Intentionen, die die Personen den im Fall handelnden Akteur*innen unterstellen (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 269). *Zweitens* ist eine allgemeine Einsicht in die Struktur von Unterricht angesprochen: Unterricht ist uneindeutig, nie absolut richtig oder falsch, sondern lässt sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich deuten. *Drittens* und damit zusammenhängend werden normative Vorstellungen über Unterricht und Fallarbeit deutlich: Fallarbeit solle eindeutiges Wissen und Wertungen hervorbringen und Unterricht eindeutig als richtig oder falsch bewertet werden können. Diese (normativen) Vorstellungen der Studierenden stehen in Spannung zu der erlebten Fallarbeit, die nicht auf eindeutiges Wissen zielt und keine eindeutigen Wertungen hervorbringt, was in die Einschätzung „teilweise (.) verwirrend“ mündet.
Mit Blick auf das oben formulierte Ziel rekonstruktiver Kasuistik lässt sich sagen: In der Äußerung von S8 ist ein grundsätzliches Potenzial erkennbar, durch Kasuistik Habitusreflexion, also ein rückbezügliches Nachdenken über sich selbst, und darüber einen reflexiven Habitus anzubahnen. In der explizierten Irritation wird dieses Potenzial verbalisiert. Allerdings kommen entlang unserer übergreifenden Befunde Zweifel daran auf, dass Kasuistik implizit einen reflexiven Habitus anbahnen kann bzw. dass eine Reflexion des Habitus implizit stattfindet, dass also der eigene Fall selbstläufig im fremden Fall reflektiert wird, wie es die Programmatik verheißt (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 275f.). Es scheint fraglich, inwiefern das als irritierend gerahmte Erleben von S8 zu einer Reflexion des Habitus geführt hat, also die Prägung der eigenen Vorstellungen und zugleich deren Kontingenz, die sich im Kontrast mit anderen Vorstellungen zeigt, tatsächlich bewusst geworden ist. Stattdessen liegt es nahe zu vermuten, dass erst eine anschließende explizite Bearbeitung der Irritation zu einer handlungsleitenden Erkenntnis führen könnte. Rekonstruktive Kasuistik scheint an dieser Stelle einer expliziten Thematisierung von Irritationen zu bedürfen.

3 Konzeption und Befunde zur Habitusreflexion am Standort Bielefeld

3.1 Theoretische Grundlegung von Habitusreflexion

Im Projekt *Praxisreflexion als Habitusreflexion*, einem Teilprojekt des Standortprojektes *BiProfessional*[3], verstehen wir Habitusreflexion als Reflexion habitueller Dis-

3 *Bi*[Professional] wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld vom BMBF gefördert (FKZ 01JA1908).

doi.org/10.35468/5969-03

positionen, wie dies in Kap. 2.1 in ähnlicher Weise als Reflexion des Habitus bereits angedeutet wurde. Geht es in diesem Sinne um Habitusreflexion, steht eine besondere Form der Selbstreflexion im Fokus. Habitusreflexion als Idee begrifflich zu bestimmen, wirft bereits auf theoretischer Ebene Herausforderungen und Spannungen auf, was folgend knapp umrissen wird. Rückblickend auf die Definitionen in Kapitel 1 lässt sich Reflexion als „eine besondere Form des Denkens" (Häcker 2019, 88) im Sinne eines kognitiven Potenzials des Menschen verstehen. Der Habitus, der im Zuge von Habitusreflexion den Gegenstand bildet, auf den sich das kognitive Vorgehen richtet, ist in Anlehnung an Bourdieu demgegenüber „[a]ls Produkt der Einverleibung" (Bourdieu 2017/1997, 184) zu verstehen. Und zwar als Einverleibung der Ordnungsprinzipien jener Felder, die sozialisatorisch auf die Genese des zu ihnen in Relation stehenden Habitus einwirken (vgl. ebd.). Der Habitus als „praktische [...] Intentionalität, die nichts von einer bewußt [...] ausgerichteten cogitatio [...] an sich hat" (ebd., ohne Herv.) bringt diesen Ordnungsprinzipen entsprechende Verhaltensmuster hervor (vgl. ebd.), ohne diese bewusst einzuholen oder rational gezielt zu steuern.
Bereits diese knappe definitorische Gegenüberstellung lässt eine Spannung zwischen kognitiver und einverleibter, bewusster und unbewusster bzw. intentionaler Facette des Menschseins erkennen und wirft die Frage nach deren Verhältnisbestimmung im Zuge von Habitusreflexion auf; eine Frage, die – so meine These – unmittelbar anthropologische Positionierungen einfordert. Werden Geist und Leib[4] des Menschen nicht dualistisch, sondern der Mensch als Einheit aus beidem betrachtet, lässt sich ein Verhältnis durchaus bestimmen. Unterschiedliche Autor*innen bieten hierfür unterschiedliche Ausgangspunkte. Folgt man Bourdieu, so sind auch „[d]ie von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen der sozialen Welt eingesetzten kognitiven Strukturen [...] inkorporierte soziale Strukturen" (vgl. Bourdieu 2020/1987, 730). Demnach wäre auch die (Selbst-)Reflexion als bewusste kognitive Leistung durch die habituell inkorporierten Strukturen mitgeprägt und stände nicht jenseits dieser. Dem unbewussten Habitus käme damit eine primäre Stellung gegenüber dem Bewusstsein zu, von ihm geht die Prägung aus. Dies ist eine Lesart Bourdieus, die noch an weiteren Quelltexten zu prüfen ist, auch auf mögliche Entwicklungen innerhalb seiner Theorie hin. Folgt man bspw. Scheler (2016/1928), so ist es der Geist des Menschen, der den Menschen ausmacht und dieser kann sich von der Welt distanzieren, ist ihr also – anders als nach Bourdieus Theorie – nicht unterworfen.

4 Während eine dualistische Trennung den Leib auf einen biologisch gedachten Körper zu reduzieren scheint, liegt diesem Beitrag ein Verständnis in Anlehnung an Häusl (2009, 135f.; 140) zugrunde, die darauf hinweist, dass der Körper als Organismus, gesellschaftliches Konstrukt sowie als Ausdrucksgestalt verarbeiteter Erfahrungen verstanden werden kann und Leib die Ganzheitlichkeit des Menschen ausdrückt.

doi.org/10.35468/5969-03

Von Rosenberg, der anknüpfend an Bourdieu sowie an Boltanski davon ausgeht, dass habituelle Dispositionen im Zuge von Wandlungsprozessen reflexiv werden (vgl. von Rosenberg 2011, 311), setzt Reflexion und Habitus in ein Verhältnis. Er schreibt, dass „Reflexionen nicht als Prozesse jenseits einer Habitualisierung, sondern vielmehr als Zeugnisse eines gegenüber einer alten Struktur gewandelten Habitus zu lesen“ (ebd.) sind. Anders als Bourdieu geht er damit aber über die Annahme eines Geprägt-Seins auch bewusster kognitiver Prozesse durch den Habitus hinaus und verortet das Reflexiv-Werden des Habitus in diesem selbst. Indem das Reflexiv-Werden des Habitus damit als Begleiterscheinung des sich wandelnden Habitus gedacht wird, kommt hier dem Habitus ebenfalls Priorität zu – die Habitusreflexion ist eine Art Nebenertrag der gewandelten habituellen Facetten und damit von diesem abhängig. Wie te Poel (2022, i.Dr.) zeigt, lässt sich Habitusreflexion innerhalb der Lehrer*innenbildung in Anlehnung an diese Linie zwar theoretisch plausibel begründen – es bedürfte lediglich der Initiierung einer Reflexion jener habituellen Facetten, die sich in einem aktuellen Wandlungsprozess befinden und damit dem Bewusstsein ohnehin zugänglich sind – aber empirisch kaum einholen. Denn anhand einer empirisch nachgewiesenen, gelungenen Selbstreflexion kann nicht per se erschlossen werden, ob die reflektierten Facetten vor der Reflexion tatsächlich unbewusst, also habituell waren. Deshalb wird diese Linie an dieser Stelle nicht weiterverfolgt, sondern die Bourdieu'sche Linie wieder aufgegriffen.

Habitusreflexion in Anlehnung an den oben skizzierten Habitusbegriff Bourdieus kann zunächst in Differenz zur Selbstreflexion, die sich bspw. auch auf bewusst gesetzte eigene Ziele oder Handlungsmotive richten kann, als spezifische Form von Selbstreflexion verstanden werden, die sich vorwiegend auf unbewusste Anteile des Selbst richtet (vgl. te Poel 2022, i.Dr.). Ist dabei nicht auszuschließen, dass diese Reflexion– wie oben in Anlehnung an Bourdieu beschrieben – selbst durch den Habitus geprägt ist, so ist ein reflexives Einholen des Habitus als Reflexion dieser Reflexion bzw. als Reflexion eigener Denkstrukturen anzunehmen, die es ermöglicht, (strukturelle) Prägungen und Fokussierungen der eigenen Reflexion bzw. des eigenen Denkens zu erkennen. Für eine so verstandene Reflexion der habituell geprägten Denkorientierungen ist aber von einem anderen als das von Bourdieu angenommene – oben in diesem Kapitel beschriebene – Verhältnis von Unbewusstem und Bewusstsein, von Habitus und kognitiver Reflexion, auszugehen. Nämlich von einem Verhältnis, das dem Bewusstsein, konkret der cogitationis, trotz möglicher Prägungen durch das Unbewusste, dem Habitus, zugleich eine (gleichrangige) Unabhängigkeit von diesem einräumt, um die habituellen Prägungen einholen zu können. Dies ist denkbar, wenn beides, das Reflexionspotenzial wie auch der Habitus, als grundlegende conditiones humanae angenommen werden, wobei beide voneinander unabhängige, aber zugleich miteinander verbundene Facetten des Menschseins zu denken wären. Auch wenn der Habitus

doi.org/10.35468/5969-03

dann als durch die sozialen Felder der Gesellschaft strukturiert verstanden wird, wäre er zunächst in seinem Dasein als im Menschen angelegt anzunehmen ebenso wie das Reflexionspotenzial. Beide sind dann in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehend zu denken. Und die Frage nach Habitusreflexion ist damit auch eine Frage des Menschenbildes, wobei das angedeutete Menschenbild Bourdieus noch umfassenderer exegetischer Belege bedarf.
Die Schlüsse des Bielefelder und das Hallenser Projektes schlagen damit hinsichtlich der Frage danach, wie der Habitus im Verhältnis zur Reflexion zu denken sein kann, eine Richtung ein. Anders sehen wir die in Kap. 2.1 geschilderte Auffassung von einer a-Normativität der Setzung des Habitus als conditio humana. Da der Mensch nicht absolut bestimmt werden kann, die Frage danach, was der Mensch letztlich ist (vgl. Kant 1968/1781), also offenbleibt, generieren sich Ideen über die conditiones humanae immer aus bzw. verbunden mit unterschiedlichen historischen Traditionen und stehen damit immer in einem normativen Diskurs um konkurrierende Deutungen. Normativität drückt sich damit bereits in Setzungen, nicht erst in Wertungen, aus. So kann empirische Bildungsforschung nach Heinrich (2016) nicht nicht-normativ sein, da bspw. in der quantitativen wie rekonstruktiven Bildungsforschung solche Setzungen allein durch die paradigmatische Verortung immer mit vorgenommen werden. Es kann deshalb nur darum gehen, die je eigenen Prämissen transparent und damit kritisch dialogfähig zu machen. Gleiches gilt für die Lehrer*innenbildung.

3.2 Von der rekonstruktiven Kasuistik zur (expliziten) Habitusreflexion? Hochschuldidaktische und empirische Annäherungen

Im Projekt *Praxisreflexion als Habitusreflexion* teilen wir das in Kapitel 2 dargestellte empirische Ergebnis, dass Studierende, die gemeinsam nach dem Vorgehen rekonstruktiver Kasuistik Fälle bearbeiten, dabei im Regelfall nicht von sich aus auch einen expliziten (reflexiven) Bezug zu sich selbst herstellen. Denn ausgehend von kodierten Praktikumsberichten, die Ergebnisse von in Gruppen durchgeführten rekonstruktiv angelegten Fallarbeiten präsentieren,[5] wird deutlich, dass Passagen, in denen die Studierenden sich selbst in ein Verhältnis zum bearbeiteten Fall setzen, nur in seltenen Einzelfällen auszumachen sind (zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Heinrich & Klenner 2020 ausgehend von einem anderen Verfahren). Entsprechend wird die mit diesem Vorgehen verbundene implizite Hoffnung auf ein reflektiertes Einholen eigener Deutungen in der Arbeit am fremden Fall zumindest explizit nicht per se erfüllt. Da die rekonstruktive Kasuistik aber den Blick für implizite Logiken und Orientierungen pädagogischen Handelns öffnet (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 31), wird im Projekt Praxisrefle-

5 Die Praktikumsberichte wurden in der ersten Förderphase von BiProfessional im Rahmen eines Seminars unter der Leitung von Dr. Wiebke Fiedler-Ebke und Prof. Dr. Martin Heinrich erstellt. Für das Zur-Verfügung-Stellen der Berichte sei beiden herzlich Dank gesagt.

doi.org/10.35468/5969-03

xion als Habitusreflexion dennoch auf dieses Vorgehen zurückgegriffen. Mit dem Anliegen, Habitusreflexion als eine besondere Form von Selbstreflexion (siehe Kap. 2.2) zu ermöglichen, die bislang nicht bewusst und reflexiv eingeholte Facetten des Selbst in den Fokus rückt, wird die rekonstruktive Kasuistik in diesem Projekt jedoch ergänzt. Ausführliche Begründungen dieses Vorgehens finden sich ausgehend von den drei prominenten professionstheoretischen Ansätzen, dem strukturtheoretischen, dem biographischen und dem kompetenztheoretischen, in te Poel (2022, i.Dr.).
Anknüpfend an das in Kap. 2.2 dargelegte Verständnis von Habitusreflexion als Reflexion je eigener habituell geprägter Dispositionen wird das Vorgehen zu einem Mehrschritt-Verfahren erweitert (Abb. 1). Ziel ist, dass die Studierenden durch eine gezielte Verknüpfung von initiierten Selbstreflexionen in Einzelarbeit und rekonstruktiv-kasuistischen Fallarbeiten in Gruppen, die anhand von beobachteten Fällen aus der schulischen Praxis durchgeführt werden, den durch das rekonstruktive Vorgehen geöffneten Blick auf das Implizite und Latente auch auf die je eigenen (impliziten) Dispositionen richten. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dabei auf der Reflexion jener habituellen Dispositionen, die einen Bezug zum angehenden Berufsfeld der Studierenden aufweisen, sodass es den Studierenden ermöglicht wird, eigene Fokussetzungen und ggf. Priorisierungen im Zuge der Betrachtung und Deutung von schulischer Praxis zu erkennen:

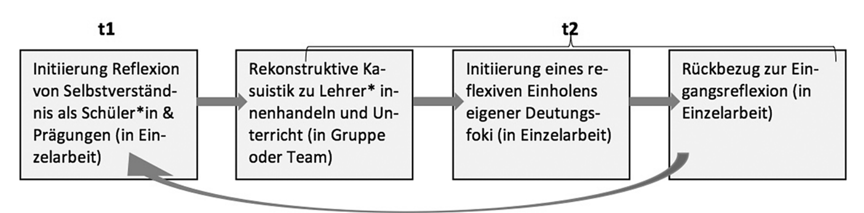


Abb. 1: Format der Anbahnung von (expliziter) Habitusreflexion, eigene Darstellung

Beforscht wird der Prozess triangulativ durch eine methodische Verknüpfung von thematischer Kodierung (vgl. Flick 2002) und sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019).
Sowohl die Selbstreflexion zum Zeitpunkt t1 als auch die rekonstruktive Fallarbeit (Schritt eins zum Zeitpunkt t2) stellen Reflexionen dar, die im zweiten Schritt des Zeitpunktes t2, d. h. die sich an die rekonstruktive Kasuistik anschließende Initiierung einer erneuten Selbstreflexion, zum Gegenstand dieser erneuten Reflexion werden. Der vorausgehende Austausch mit anderen Studierenden im Zuge des rekonstruktiven Arbeitens wird dabei als besonders relevant angenommen, um die eigene Perspektive auf einen Fall nicht nur als Perspektive zu erschließen, sondern auch um typische ‚Muster' und eigene Fokussierungen der Fallbetrachtung im Spiegel anderer Perspektiven und Fokussetzungen zu erkennen. Gelingt Habitus-

doi.org/10.35468/5969-03

reflexion, wäre empirisch zu zeigen, dass Dispositionen von Studierenden, die sich in den Reflexionen zum Zeitpunkt t1 und im Rahmen der rekonstruktiven Kasuistik (Schritt 1, t2) latent zeigen, also unbewusst Ausdruck finden, im Rahmen von Schritt 2 und 3 zum Zeitpunkt t2 von den Studierenden auf der manifesten Ebene, also bewusst, eingeholt werden können. Um dies ermitteln zu können, werden die Reflexionen zu allen Zeitpunkten und Schritten verschriftlicht.
Erste Auswertungen der vorliegenden Reflexionen zeigen zunächst, dass die Studierenden im Zuge der gezielten Initiierung von Selbstreflexion zum Zeitpunkt t1 durch entsprechende Aufgabenstellungen reflexive Selbstbezüge herstellen. Ausgehend von den Leitfragen *Was hat Sie als Schüler*in ausgemacht? Was war für Sie typisch und was war Ihnen in der Schule wichtig?* beginnt bspw. Studentin 2 zum Zeitpunkt t1:

> „Im Nachhinein würde ich sagen, dass ich gewissermaßen eine Musterschülerin gwesen (sic!) bin, die nie negativ aufgefallen ist und zuvelässig (sic!) war.“ (Auszug aus S2_1)

Auf der performativen Ebene knüpft sie ebenso passend an die Fragestellung an, wie sie auf der inhaltlichen Ebene latent ihre Passung zur Schulkultur zum Ausdruck bringt. Sowohl die Selbstbeschreibung als ‚Muster' als auch die Differenzierung zwischen negativem und positivem Auffallen, das sich jeweils nur in Relation zum Schülerhabitus in seiner zweiten Bedeutung als jenes Idealbild von Schüler*innen bestimmen lässt, das die (jeweilige) Schule setzt, verweisen auf die Priorität, die S2 schulischen Normen einräumt. Es lässt sich zunächst vorsichtig die These formulieren, dass eine habituelle Disposition der Angepasstheit vorliegt. Diese spiegelt sich auch in der Interpretation der beobachteten und verschriftlichten Praktikumssituation, die S2 für die rekonstruktive Kasuistik auswählt (t2, Schritt 1). Es geht in der Situation um eine Schülerin, die einer Mitschülerin flüsternd hilft und daraufhin von der Lehrperson ermahnt wird (vgl. S2_3.1). In ihrer Interpretation schreibt S2 der Schülerin Gefühle wie „aufgewühlt“ oder „eingeschüchtert“ zu und markiert die Situation als „Störung“. Die situative Nicht-Anpassung an die Norm des Vorrangs der unterrichtlichen Ordnung, hier gesetzt von der Lehrperson, wird damit latent wie eine Art Vergehen perspektiviert; so wird erneut die schulische Normsetzung priorisiert. Eine positive Konnotation des Helfens sowie eine kritische Reflexion von dessen Nicht-Beachtung durch die Lehrperson im Sinne einer Einzelfallorientierung gegenüber der universellen Norm bleiben hier aus.
Ziel der Reflexion der kasuistischen Fallarbeit in Schritt 2 zum Zeitpunkt t2 ist es, eigene Fokussetzungen und Orientierungen während der Fallinterpretation zu erkennen. Dies ist in diesem Fall nicht für die implizite Disposition der Priorisierung der schulischen Ordnungsnorm gelungen, denn der metareflexive Selbstbezug, den S2 herstellt, ist:

doi.org/10.35468/5969-03

> Mir ist es wichtig zu ergründen, wie Schüler*innen sich möglicherweise dabei fühlen, wenn sie ermahnt werden. (Auszug aus S2_3.3)

Nun lässt sich auf den ersten Blick die These aufstellen, dass eine hierin zum Ausdruck kommende Empathie der These von einer habituellen Disposition der Anpassung widerspricht. Die rekonstruktive Betrachtung zeigt jedoch, dass sowohl die Fallauswahl als auch deren Reflexion eher ein Interesse an der Frage bekunden, wie sich Schüler*innen fühlen mögen, die ermahnt werden. Empathie würde darin zum Ausdruck kommen, dass man dies nicht ergründen wollen, sondern nachempfinden würde. Es liegt also eine Neugierde vor an dem, was einem selbst fremd ist. Und dies bestätigt die Lesart einer habituellen Disposition der Angepasstheit eines*r Schülers*in, der*die nie ermahnt werden musste und diese Frage deshalb ergründen möchte.
Diese und weitere Reflexionsanalysen (siehe te Poel 2022, i.Dr.) verdeutlichen die Komplexität und Schwierigkeit der Ermöglichung von Habitusreflexion. Anhand der Ergebnisse lassen sich jedoch Gelingensbedingungen ableiten wie z. B. die Notwendigkeit der Konfrontation der eigenen Perspektive auf einen Fall mit fremden Falldeutungen und Perspektiven auf einen Fall (vgl. ebd.), die dieses Reflexionsformat in seinen Voraussetzungen erneut transzendieren. Dennoch: Wie in Kap. 2.2 keine implizite Habitusreflexion ausgemacht werden konnte, so gelingt dies bislang auch nicht über den Versuch, diese explizit zu machen und empirisch einzuholen. Doch auch, wenn bisher kein Vorgehen ausgemacht werden konnte, das Habitusreflexion empirisch nachweist, ist daraus nicht zwingend auf eine Nicht-Möglichkeit von Habitusreflexion zu schließen, sondern die Frage nach einem möglichen adäquaten Vorgehen offenzuhalten.

4 Diskussion und Ausblick

Die vorgängigen Ausführungen verweisen auf eine außerordentlich intensive Befassung mit dem Konzept der Habitusreflexion, die ihre Bedeutung auch ohne die kurze hier folgende Diskussion in der differenzierenden Klärung in einem unübersichtlichen Feld haben. Die diskursive Absicht des zugrunde liegenden Symposiums aufgreifend werden im Folgenden drei Überlegungen vertieft und zueinander in Beziehung gesetzt, die in beiden Positionen in unterschiedlicher Weise sichtbar werden. Sie betreffen a. die Graduierung der Normativität in den vorgängigen Ausführungen, b. die Bedeutung der Anderen für das Unterfangen der Habitusreflexion und enden c. mit sowohl grundsätzlichen als auch pragmatischen Anfragen, die auch über die hier vorgestellten Vorhaben hinausgehen.
Die Normativität ist in den vorgängigen Ausführungen in mehreren Ausprägungen präsent. In der Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus liegt ein lehrer*innenbildnerisches *Programm* vor, dessen Normativität darin besteht, die

Entwicklung eines (begründet) als wesentlich erachteten Moments kritischer Distanznahme auf die schulische Praxis als Voraussetzung für die Kennzeichnung *professionellen* Lehrer*innenhandelns zu kennzeichnen (vgl. dazu auch Kramer & Pallesen 2018). Mit dem Rekurs auf den Bourdieu'schen Habitus wird damit ein ebenso ‚personennahes' und biografisch gebundenes wie als stabil zu denkendes Konzept als Begriffsrahmen gewählt, der den Anspruch nicht nur hoch, sondern im Sinne des Wortes fundamental fasst. An diesem Anspruch versucht sich vor allem eine strukturtheoretisch orientierte und der rekonstruktiven Kasuistik verpflichtete Community zu bewähren und die Erweiterung des biografisch erworbenen studentischen Habitus zu einem reflexiven Habitus einerseits zu begünstigen und den Erfolg der Maßnahmen auch empirisch zu erfassen.[6] Begriff und Ansinnen der Habitusreflexion entspringen nun diesem lehrer*innenbildnerischen Programm als Versuch, die Entstehung dieser elaborierten Habitusfacette durch Reflexion aktiv zu befördern. Das Ansinnen ist insofern normativ, als Habitusreflexion damit (gegenstandsnormativ) als *möglich und sinnvoll* angenommen bzw. gesetzt wird. So plausibel die Annahme ist, dass Reflexivität durch iterative Aktivitäten der Reflexion entstehen könnte, so anspruchsvoll wird es jedoch dadurch, dass der eigene Habitus zum Gegenstand der Reflexion wird.
Anhand der oben angeführten Überlegungen lassen sich zwei Herausforderungen des Ansinnens der Habitusreflexion identifizieren: Zum einen ist es theoretisch herausfordernd, die reflexive Bezugnahme auf den eigenen Habitus zu begründen. In Kap. 3.1 wurde deutlich, dass die Lesart des Bourdieu'schen Habitus als grundlegende strukturierende Struktur des Menschen in diesem Zusammenhang theoretisch problematisiert werden muss. Bohnsack (2020) folgend scheint der Habitus „dort bruchstückhaft erfahrbar, wo die Erfahrungen des ‚me' mit […] normativen Erwartungen verbunden sind, welche mit meinem übergreifenden Modus Operandi, meinem Habitus nicht so ohne Weiteres kompatibel sind" (59). Die zweite Herausforderung liegt dann jedoch wohl darin, die empirisch beobachtbaren Irritationsmomente in den jeweiligen Settings aus dem Stadium der „Unzuhandenheit" ins Stadium der „Vorhandenheit" (Heidegger 1967, 74) zu überführen und damit der explizit distanzierten Auseinandersetzung zugänglich zu machen.
Dies führt zur Bedeutung eines bzw. einer Anderen beim Versuch, eine distanzierte Vergegenwärtigung eines Habitus überhaupt möglich zu machen. Wie in Kap. 3.2 verdeutlicht, ist es möglich, studentische habituelle Dispositionen prozessbegleitend methodisch geleitet zu rekonstruieren, im vorliegenden Projekt resultiert daraus jedoch gerade keine ‚Konfrontation' der Studierenden mit eben diesen Dispositionen. Mit der realisierten Zurückhaltung und dem Belassen der

6 Die Wirkungshoffnung einzulösen, die mit dem Programm verbunden ist, wäre im Positionenstreit der professionalisierungstheoretischen Ansätze auch disziplinpolitisch ein ‚Coup'.

doi.org/10.35468/5969-03

Ergebnisse reflexiver Befassung mit sich selbst bei den einzelnen Studierenden bzw. im Vergleich im peer-Kontext ist eine bedeutsame Grenze markiert, die aus Sicht der Autor*innen aus ethischen Gründen nicht zu überschreiten wäre. Auch wenn es denkbar ist und aus Perspektive der Lehrer*innenbildnerin bzw. des Lehrer*innenbildners manchmal gar ‚nötig' erscheint, Studierenden den ‚Außenblick' auf ihren eigenen Habitus dadurch zu ermöglichen, dass er aus der Perspektive des Gegenübers aus einem studentischen Opus Operatum erschlossen und dann den Studierenden direkt und persönlich zugänglich gemacht wird, ist dabei die Gefahr der Entgrenzung groß und sie wird nochmals durch die institutionelle Einbindung der Beteiligten in Abhängigkeits- und Bewertungsverhältnisse gesteigert.

Es gibt noch weitere Argumente dafür, die Habitusreflexion bei niederschwelligen Angeboten zu belassen: Zum einen ist wohl festzustellen, dass sorgfältige Rekonstruktionen des Habitus ebenso anspruchsvoll wie aufwändig und damit pragmatisch für größere Studierendenkohorten kaum leistbar sind. Inwiefern es gelingen kann, diesen Zugang mit dem Ausmaß der bildungswissenschaftlichen Studienanteile und den dafür erforderlichen Fähigkeiten und Haltungen der Hochschullehrenden in einem ‚Regelbetrieb' zu vereinbaren, ist eine pragmatische Anfrage. Auch muss man vermutlich in Rechnung stellen, dass das, was anhand eines (systematisch) begrenzten Datums z. B. als habituelle Disposition herausgearbeitet werden kann, für die Beantwortung einer Forschungsfrage erhellend ist, aber aufgrund der Ausschnitthaftigkeit auch die Gefahr eines Verkennens des Gegenübers birgt, weil sich darin immer nur ein mehr oder weniger kleiner Teil des jeweiligen Menschen abbildet.

Zudem stellt sich die grundsätzlichere Frage, was Studierende mit einer *habitus*-bezogenen Aussage über sie selbst anfangen können. Nimmt man die im Habituskonzept mitgeführten Stabilitäts- und Kontinuierungsannahmen ernst, wird mit der Verfügbarmachung von habituellen Dispositionen ein *Bewusstsein* für die eigenen habituellen Prägungen möglich. Ob dieses Wissen auch zu einem von Studierenden ‚gestalteten' Wandel beitragen kann, muss wohl als empirische Frage offengehalten werden. Die damit verbundene Hoffnung ist jedoch jenseits von Professionalisierungsinteressen auch die, dass bspw. schulische Situationen von den späteren Lehrpersonen sensibilisiert auf eigene Passungsverhältnisse (zu Schüler*innen) hin befragt werden können, sodass darüber ein komplexeres Verstehen für Einzelfallsituationen ermöglicht wird.

Insgesamt erfährt die – eng mit der rekonstruktiven Kasuistik verbundene – Idee der Habitusreflexion im vorliegenden Beitrag eine verantwortungsbewusste Steigerung im Versuch, implizite Irritationen anlässlich der Auseinandersetzung mit fremden Fällen einer bewussten Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Diese Steigerung hochschuldidaktisch ins Werk zu setzen bedarf – und das zeigen die vorliegenden Konzeptionen zweifelsfrei – in jedem Fall sorgfältiger Überlegungen und

doi.org/10.35468/5969-03

der Abwesenheit jeglicher ‚Prüfungsrelevanz', um die Offenheit der Studierenden für die potenziell zu erzielende Erkenntnis nicht strukturell schon zu begrenzen. Ob man mit Veranstaltungen mit dem daraus resultierenden Angebotscharakter dann auch oder gerade diejenigen erreichen kann, deren habituelle Dispositionen vielleicht in besonderer Spannung zu den mit dem Lehrer*innenberuf verbundenen Normen und Erwartungen stehen, ist wiederum eine empirische Frage.
Die Absicht des Beitrags ist nicht, diese Fragen abschließend zu beantworten. Dass er jedoch zu einem differenzierten Problembewusstsein bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Habitusreflexion beiträgt, nehmen die Autor*innen in Anspruch.

Literatur

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
Bourdieu, P. (1996): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 25. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, P. (2017) [1997]: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, P. (2020) [1987]: Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Cramer, C. (2019): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In: E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 133-141.
Fabel-Lamla, M. (2006): Biographische Professionsforschung im Kontext Schule. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext Pädagogik. Wiesbaden: Springer. 49-63.
Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 82-100.
Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Gruber, H. (2021): Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21 (1), 108-117.
Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.
Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
Häusl, M. (2009): Auf den Leib geschrieben. Körperbilder und -konzeptionen im Alten Testament. In: C. Frevel (Hrsg.): Menschsein. Anthropologie im Alten Testament, Quaestiones Disputatae 327. Würzburg: Echter Verlag. 134-163.
Hauser, B. & C. Wyss (2021): Editorial (zum Themenheft: „Mythos Reflexion"). In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21 (1), 8-11.
Heidegger, M. (1967): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer.

doi.org/10.35468/5969-03

Heinrich, M. (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung 69 (4), 431-447.
Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.
Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1 (3), 7-15.
Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 64-102.
Helsper, W. (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. 105-140.
Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 17-40.
Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 49-72.
Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich. 51-67.
Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 65-80.
Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 13-82.
Kant, I. (1968) [1781]: Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart: Reclam.
Košinár, J. (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 235-261.
Košinár, J. (2021): Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann. 92-108.
Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 307-330.
Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-52.
Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-16.

doi.org/10.35468/5969-03

Leonhard, T. (2021): Stichwort „Habitusreflexion“ – Begründungen, Zugänge und systematische Friktionen. In: Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung.* Osnabrück.

Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), 444-457.

Martens, M. & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 285-306.

Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.

Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (3), 459-474.

Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn 12 (2), 279-303.

Reckwitz, A. (2021): Subjekt. 4. Aufl., Bielefeld: Transcript.

Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-23.

Scheler, M. (2016) [1928]: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Berlin: Holzinger.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), 29-44.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171-190.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-276.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (1), 49-96.

te Poel, K. (2022, i.Dr.): Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch der Lehrer*innenprofessionalisierung? In: S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S., Haupt (Hrsg.): Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Leverkusen: Barbara Budrich.

Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallkonstruktion für die Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 275-300.

von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.

Wittek, D. & Martens, M. (2022, i.E.): Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In: Empirische Pädagogik 36 (3).

Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und Praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung 5 (2), 1-15.

doi.org/10.35468/5969-03

Marion Pollmanns, Hans-Peter Griewatz, Rahel Hünig, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel, Christoph Leser und Ben Mayer

Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen

Abstract

Ausgehend von professionalisierungstheoretischen Überlegungen dazu, inwiefern Reflexivität in strukturtheoretischer Perspektive als Professionalisierungsziel der Lehrerbildung angesehen werden kann, werden methodologische Voraussetzungen der Erforschung des Reflektierens von Lehrpersonen benannt, bevor dann Erkenntnisse aus objektiv-hermeneutischen Analysen unterschiedlicher Reflexionsanlässe bzw. Reflexionen dargelegt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auf dieser Basis wird abschließend diskutiert, wie die Befunde zu verschiedenen Reflexionskrisen professionalisierungstheoretisch verstanden werden können bzw. welche Konsequenzen sich daraus für die kasuistische Erforschung von Krisen (in) der Professionalisierung ziehen lassen.

1 Zur Rekonstruktion pädagogischer Reflexion: Professionalisierungstheoretische, schulpädagogische und methodologische Prämissen

Von Lehrpersonen eine gesteigerte Reflexivität ihres Handelns zu fordern, erscheint unstrittig; sie kann als ein Ausweis ihrer Professionalität gelten. Dem entspricht, dass sich in der Praxis vielfältige Angebote für (angehende) Lehrpersonen finden, die Unterstützung dabei versprechen, über (ihren) Unterricht bzw. über schulische Praxis zu reflektieren. Uns interessieren sowohl solche Reflexionsangebote als auch, wie mit ihrer Hilfe reflektiert wird.[1]

1 Wir versuchen hier, den Ertrag unseres Symposions „Reflexionskrisen: Professionalisierungstheoretische Analysen von Vollzügen der und Daten für die Reflexion von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern“ festzuhalten. Dessen einzelne Beiträge binden wir dazu zusammen.

doi.org/10.35468/5969-04

Um dies zu verstehen, erscheint es uns unzureichend, nach der „Ausprägung reflexiver Kompetenz" (von Aufschnaiter u. a. 2019, 153) zu fragen, da dies „im Sinne einer Graduierung von Kompetenz" (ebd.) auf eine quantitative Bestimmung des Grades, in dem zuvor festgelegte „Qualitätsmerkmale" (ebd.) vorhanden sind, hinausliefe, wodurch die qualitative Spezifik verschiedener Fälle von Reflexion aus dem Blick geriete. Wir wenden uns daher dem Reflektieren von (angehenden) Lehrpersonen kasuistisch zu und rekonstruieren die fallspezifische Qualität als *Art und Weise* der jeweiligen Reflexion. Dies erfolgt einmal unter Bezug auf universitäre Lehrveranstaltungen, in denen die Herausbildung eines „Habitus der wissenschaftlichen, erkenntniskritischen Reflexion" (Helsper 2021, 289) befördert werden soll, wobei „Reflexion" als notwendig krisenhafter Prozess der Distanzierung zu biographisch unbewusst inkorporierten, vorwissenschaftlichen „Normalvorstellungen" von Schule und Lehrerhandeln angestrebt wird. Zudem nehmen wir Reflexionsangebote für die institutionalisierte professionelle Praxis in den Blick: zum einen in Form fallspezifischer Supervision, zum anderen am Beispiel der Reflexionshilfen, die sog. Lernplattformen Lehrpersonen offerieren. Durch diese Rekonstruktionen geben wir Einblick in das Reflektieren von Lehrpersonen und dessen Rahmenbedingungen. In allen drei Fällen arbeiten wir spezifische „Krisenkonstellationen" (ebd., 357) heraus.

Die Befunde der jeweiligen Analysen diskutieren wir auf der Folie der revidierten Theorie professionellen Handelns Ulrich Oevermanns (1996). Damit erachten wir die von Claudia Scheid (2019, 3) formulierte Frage, „ob die Tätigkeit des Lehrens als eine professionalisierte bzw. professionalisierungsbedürftige einzuordnen und wie diese in diesem Fall zu modellieren sei", in ihrem ersten Teil als positiv beantwortet und ziehen hinsichtlich ihres zweiten Teils eine schulpädagogische Modellierung der Tätigkeit des Lehrberufs heran. Als charakteristischen „Strukturkern" professionellen *pädagogischen* Handelns verstehen wir dabei dasjenige, was empirisch betrachtet Unterrichten von anderen Formen sozialer Praxis (vgl. Geier & Pollmanns 2016) zentral unterscheidet: erstens der Primat der Wissensvermittlung, zweitens die Aufgabe der Vermittlung der zu inkorporierenden handlungsleitenden sozialen Normen und dies beides drittens zum Zweck der Geburtshilfe bei der auf Schülerseite zu leistenden Erzeugung neuer Einsichten (vgl. Helsper 2014, 218f.). Mit der Erzeugung neuer Einsichten geht es um mehr als nur um Wissensvermittlung und -aneignung: Es geht um Bildung und insofern zugleich mit der Entwicklung eines Weltverhältnisses, das sich – wie auch immer dies zu fassen ist – als adäquates darstellen muss (vgl. Frost 2011, 303), um Subjektwerdung; Unterricht betrifft damit notwendig immer die ganze Person in ihrer krisenhaften Auseinandersetzung mit Welt. In ihm werden Heranwachsende aber auch deshalb nicht allein in ihrer Rolle als Schüler, sondern als ganze Personen adressiert, weil sie bis zum Ende der Adoleszenzkrise – wie Oevermann (1996, 38) prägnant herausstellt – zu reinem Rollenhandeln noch gar nicht in der Lage

doi.org/10.35468/5969-04

sind. Vielmehr bedürfen sie erzieherischer Hilfe hinsichtlich des methodisierten Zugriffs auf jene Welt, in der sie sich als Subjekte zu verorten haben. Auch diese erzieherische Hilfe ist Teil der „stellvertretenden Krisenbewältigung", die Lehrpersonen gemäß dieser Theorie im Unterricht zu leisten haben. Weil sich Unterricht nicht in einer reinen Wissensvermittlung erschöpft, für die sich Lehrpersonen nur einer richtigen Vermittlungstechnik bedienen müssten, ist Unterrichten weder technologisierbar noch standardisierbar (vgl. Oevermann 1996, 135ff.). Unterrichtliche Vermittlung als Prozess des Entbindens, Durchschreitens und Lösens von Krisen steht damit immer in der Gefahr eines Scheiterns. Und weil ein solches Scheitern folgenreich für die somato-psychosoziale Integrität des bzw. der Heranwachsenden wäre, ist das pädagogische Vorgehen der stellvertretenden Krisenbewältigung grundsätzlich begründungs- und reflexionsbedürftig. Die reflexive Selbstkontrolle ist demnach auch als ethische Verpflichtung dieser Professionen zu verstehen. Sie ist konstitutiv für die freie Ausübung der Beziehungsarbeit im pädagogischen Arbeitsbündnis. Deshalb wird „der Reflexion ein großer Stellenwert sowohl beim Aufbau pädagogischer Professionalität als auch für professionell pädagogisches Handeln" (Häcker 2019, 84) beigemessen.

Als notwendigen inhaltlichen Bezugspunkt dieser Reflexion erachten wir mit Andreas Gruschka (2013, 57) die spezifische Strukturlogik von Schulunterricht als „widersprüchliche Einheit" von Erziehung, Bildung und Didaktik und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen (ebd., 17ff.). Denn zum einen ist im unterrichtlichen Handeln die Logik didaktischer Wissensvermittlung verschränkt mit jener bildnerischen Logik der Beförderung des Ich-Welt-Verhältnisses auf Basis fachspezifischer Welterkenntnismöglichkeiten und jener der erzieherischen Anleitung zur Herausbildung von Mündigkeit. Zum anderen sind Lehrpersonen herausgefordert, diese drei Aspekte unter den Bedingungen von Schule als gesellschaftlicher Institution zu einer Einheit zu verbinden. Indem wir Reflexion(skrisen) nicht losgelöst vom Gegenstand der Reflexion – Schule und Unterricht in ihrer pädagogischen Gestalt – betrachten, beziehen wir eine Gegenposition zu Tendenzen, „Reflexivität" auf eine allgemeine Leerformel „für eine erwünschte Verbesserung der Lehrerarbeit oder die Gewährleistung von Steigerungsfähigkeit überhaupt" (Reh 2004, 358) zu reduzieren. Vielmehr kritisieren wir den mit der professionalisierungstheoretischen Indifferenz solcher Postulate einhergehenden Trend der psychologisierenden Individualisierung von Reflexion und Reflexivität, mit der die soziale, institutionelle Vermitteltheit der subjektiv zu reflektierenden Handlungsprobleme aus deren Bedingungsgefüge ausgeblendet wird (vgl. Häcker 2019, 17). Inwiefern es professionalisierungstheoretisch aufschlussreich sein kann, zu bestimmen, ob und inwiefern (angehende) Lehrpersonen je besondere Formen der Bearbeitung allgemeiner professionsspezifischer Handlungsprobleme in den Blick nehmen (sollen), möchten wir im Folgenden verdeutlichen; in unserer Perspektive sind diese im Vollzug der sozialen Praxis emergenten Handlungsprobleme

doi.org/10.35468/5969-04

also als mit der allgemeinbildenden Zwecksetzung der Institution Schule bzw. des Unterrichts vermittelte zu verstehen, um in der Analyse der Praxisprotokolle das Reflexivitätspostulat überhaupt in seiner schulpädagogischen Spezifik professionalisierungstheoretisch fassen zu können.

2 Empirische Befunde dazu, wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken (sollen)

Befunde unserer Fallstudien, die jeweils auf objektiv-hermeneutischen Analysen beruhen, plausibilisieren wir anhand einzelner Sequenzen natürlicher Protokolle. Sie dokumentieren Reflexionen angehender bzw. praktisch tätiger Lehrpersonen bzw. Angebote dazu, entstammen insofern verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

2.1 Reflexionskrisen in kasuistischer Lehre

Sich Aufgaben von Lehrpersonen, Schule insgesamt und speziell Unterricht mit den Mitteln der Wissenschaft zu erschließen, gehört zum Anspruch der ersten Phase der Lehrerbildung. Kasuistische Lehrerbildung versucht dies u. a. durch Fallstudien schulischer Wirklichkeit einzulösen. Sie erscheint auch geeignet, um, wie allgemein gefordert wird, über das Verhältnis der Schule zu den differenten Herkünften der Schüler*innen nachzudenken. Hier möchten wir zeigen, inwiefern Student*innen in einem schulpädagogischen Masterseminar zu „Herkunftsdifferenz im Unterricht" das Seminarthema in ihrer kasuistischen Arbeit reflektieren, um ihre Form der Fallarbeit dann mit Mustern von Reflexionskrisen, welche wir als Professionalisierungskrisen deuten, zu vergleichen, die in früheren Studien aufgefunden wurden.
Nach mehreren Seminarsitzungen, in denen verschiedene Ansätze der Rekonstruktion von Bildungsungleichheit diskutiert und im Plenum Unterrichtssequenzen objektiv-hermeneutisch analysiert wurden, sollen die Student*innen an selbstgewählten Unterrichtstranskripten untersuchen, wie die jeweilige Lehrperson mit Differenz umgeht. Dabei soll nicht davon ausgegangen werden, die Herkunft der einzelnen Schüler*innen und die diesbezüglichen Differenzen seien als diese bzw. an sich pädagogisch von Belang, sondern davon, sie seien potentiell bedeutsam für das Lernen, das an allgemeinbildenden Schulen alle Heranwachsenden als Schüler vollziehen sollen. Inwiefern das Material, das eine studentische Vierergruppe gewählt hat, dazu überhaupt Anlass geben könnte, sei grob skizziert, bevor wir anhand eines Transkripts ihrer Gruppenarbeit untersuchen, wie sie das tut.

doi.org/10.35468/5969-04

2.1.1 Zum Umgang mit Herkunftsdifferenz zu Beginn des gewählten Unterrichts

Das von den vier Studierenden ausgewählte Transkript protokolliert die Eröffnung der Englischstunde einer sechsten Gymnasialklasse wie folgt:

> „Lw: Thema ist past tense. Das Kennt ihr ja schon. Wer kann sich dazu mal melden und was zu den Formen sagen! Wie es gebildet wird, ob es Ausnahmen gibt. Traut sich jemand? Sonst frag‘ ich mal jemand. Ist ganz leicht. Wie wird past tense gebildet? Ist eine Vergangenheitsform.“ (Sippel 2006, 1)

An der Sequenz ist in der Hinsicht des Umgangs mit Herkunftsdifferenz auffällig, dass die Lehrperson mit „Das kennt ihr ja schon“ (ebd.) differenznivellierend eine egalisierende Zuschreibung vornimmt: Das Unterrichtsthema – es handelt sich um „past tense“ (ebd.) – wird als von allen bereits gekanntes benannt. Das zustimmungserheischende „ja“ verweist zudem darauf, dass diese Erwartung aus Sicht der Lehrperson Konsens ist. Für sie gilt *past tense* als erfolgreich vermittelt – ein faktisches Nichtkennen würde folglich ihre Erwartung enttäuschen. Damit entsteht die Spannung, dass Thema sein soll, was entweder bereits Thema war oder als auf anderem Wege bekannt gilt und daher nicht mehr Thema sein soll. Diese wäre geringer, würde lediglich daran erinnert, man habe sich ja bereits mit *past tense* befasst, oder gesagt, diese Vergangenheitsform stehe im Lehrplan für das vorherige Schuljahr. Mit Blick darauf, wie unterrichtlich mit Herkunftsdifferenz umgegangen wird, lässt sich aus der Sequenz wegen der „Kennt ihr“-Zuschreibung die Hypothese entwickeln, dass mögliche Unterschiede, in denen sich die „Herkunftsdifferenz im Unterricht“ manifestiert, durch die Didaktik der Lehrperson nicht bearbeitet werden.

Nach der Nennung einiger Aspekte des *past tense*, zu denen sich die Schüler*innen äußern sollen, fragt die Lehrperson: „Traut sich jemand?“ (ebd.) Augenscheinlich folgt der Meldeaufforderung niemand, was zweifeln lassen könnte, die Bekanntheitsunterstellung treffe zu. Irritiert wirkt die Lehrperson nicht, ihre Frage verweist vielmehr darauf, dass sie Zögern geradezu erwartet, weil sich die Schüler*innen angesichts einer Herausforderung o. Ä. überwinden müssen. Ihre Beteiligung am Unterricht erscheint dadurch als gefahrvolles Unternehmen: Man muss mutig sein. Da zuvor behauptet wurde, man bewege sich auf vertrautem Terrain, kann sich die Herausforderung nicht durch Unbekanntes ergeben. Die Gefahr, die aus Sicht der Lehrperson besteht, ist also die des Nicht-Reproduzieren-Könnens des als bekannt unterstellten Gegenstands: Gerade weil *past tense* als bekannt gilt, droht Gefahr, wird sein Nichtkennen kenntlich.

Auch wenn in der Eröffnung also nicht direkt mit (Herkunfts-)Differenz umgegangen wird, finden sich diesbezüglich relevante Aspekte: Der Lehrperson zufolge ist das Thema bereits bekannt („Kennt ihr“). Zugleich baut sie gerade nicht darauf, jeder verfüge über die Sache („Traut sich jemand?“). Indem sie deren Re-

doi.org/10.35468/5969-04

produktion als Mutprobe für die Schüler*innen darstellt, macht sie ein mögliches Nichtkennen zu deren Problem: Es droht als Unterbietung der unterrichtlichen Erwartung externalisiert zu werden. Unterrichtend wird Unterricht demnach sowohl als Ursache als auch als Bearbeitungsort von Differenz auszuschließen versucht.

2.1.2 Zur Arbeit der studentischen Gruppe am Fall: Zwischen Legitimation und Schelte des Handelns der Lehrperson

Wie deutet nun die studentische Gruppe die Eröffnungssequenz? Dies zeigen wir hier anhand ihrer Befassung mit den beiden betrachteten Stellen auf.

Ole[2] und Lisa deuten „Das kennt ihr ja schon“ als Ausdruck einer Erwartung oder Voraussetzung (vgl. Kabel & Stöhrmann 2020, Z. 231f.). Ole führt dazu aus, es werde „vorausgesetzt, dass die das schon kennen, weil die es in der fünften Klasse gemacht haben oder sonst irgendwann“ (ebd., Z. 232f.). Der Sinn der Sequenz wird damit nur insofern ausgelegt, dass ihre Voraussetzungen betrachtet werden: Es werden Bedingungen benannt, die das Verhalten der Lehrperson legitim erscheinen lassen. Auch weitere Ansätze zur Bestimmung der Erwartungshaltung der Lehrperson münden in Imaginationen von Unterrichtssituationen, in denen diese plausibel wäre (vgl. ebd., Z. 236ff.). Häufig latent, mehrfach auch explizit tauchen so Normalvorstellungen von Unterricht auf, an denen die konkrete Praxis gemessen wird. Die Erwartung der Lehrperson wird dabei nicht auf ihre pädagogische Struktur befragt und auch nicht auf die Seminarfrage bezogen.

Dagegen wird, wenn Ole in „Das kennt ihr ja schon“ ein Vertrauen der Lehrperson identifiziert (vgl. ebd., Z. 286f.) und Dirk erkennt, sie unterstelle damit, „dass alle das noch drauf haben“ (ebd., Z. 300f.), Vermittlung als pädagogisches Verhältnis thematisch. In seinem Erklärungsversuch: „weil sie sich vielleicht Arbeit sparen will“ (ebd., Z. 303) hebt Dirk dann jedoch nicht auf pädagogische Gründe ab und wendet sich zudem mit der Intention der Lehrperson etwas methodisch Nicht-Zugänglichem zu. Die Auslegungsbemühungen stürzen so in eine unvermittelte Lehrerschelte jenseits der Protokollerschließung ab. Die Gruppe prüft Dirks These nicht; ergänzt durch Oles Deutung, „gleichzeitig“ werde „so ein bisschen Druck auf[ge]baut“ (ebd., Z. 304f.), bildet sie vielmehr den Abschluss ihrer Arbeit an der genannten Protokollstelle.

Auch in ihren Auslegungsversuchen von „Traut sich jemand?“ fragt die Gruppe danach, unter welchen Bedingungen das Geschehen als legitim bzw. realitätsgerecht anzusehen wäre (vgl. ebd., Z. 875-1058). Können sie solche nicht ausmachen, üben die Student*innen auch hier Kritik am Handeln der Lehrperson, weshalb sich das zuvor als charakteristisch für ihre Arbeit am Fall Herausgestellte reproduziert.

2 Alle Gruppenmitglieder firmieren hier unter Pseudonymen.

doi.org/10.35468/5969-04

In keiner Weise bezieht die Gruppe ihre Interpretation der Sequenzen demnach auf das Seminarthema; auch nicht in der Weise, dass sie feststellte, der gewählte Fall sei für dieses Thema unergiebig. Unsere Rekonstruktion führt zu der Hypothese, dass weder Aspekte des Falls als relevant für „Herkunftsdifferenz" bestimmt werden, noch Zweifel aufkommen, der selbst gewählte Fall werfe dafür etwas ab. Mehr noch, es ist gar kein Versuch erkennbar, durch die intensive Auslegung der einzelnen Transkriptstellen *eine Frage* zu beantworten. Objektiv liegt damit bezogen auf die Aufgabe der Rekonstruktion der unterrichtlichen Praxis die Krise der Abwesenheit einer Fallbestimmung vor. Subjektiv empfinden die Interpretierenden die Abwesenheit einer Fallbestimmung nicht als Krise, bezweifeln an keiner Stelle die Sinnhaftigkeit des Vorgehens. Für sie erweist sich ihr Analysieren ohne distinkte Frage offenbar als produktiv: Sie bemühen sich, die betrachtete Praxis als legitime nachzuvollziehen; sofern ihnen das gelingt, rationalisieren sie die Praxis. Dass sie Aspekte, die sich dem sperren, auf unlautere Absichten der Lehrperson zurückführen, macht die Rationalität unterrichtlicher Praxis perfekt.[3]

2.1.3 Fallbestimmungs- als Reflexion- und Professionalisierungskrise

Das Ausbleiben einer methodischen Reflexion der pädagogischen Struktur der protokollierten Praxis ist im Fall dieser Gruppe für uns von besonderem Interesse. Da ihr kasuistisches Arbeiten durch das Seminar, in dem es stattfindet, thematisch gerahmt ist, vermuteten wir, auf andere Krisen als jene der Fallbestimmung zu stoßen, die wir für das Analysieren in Schulpraktischen Studien bereits bestimmt haben (s.u.). Dass die studentischen Gruppen dort vor der Aufgabe stehen, eine eigene Fallbestimmung vorzunehmen, erachteten wir nämlich letztlich als Bedingung der Möglichkeit von Fallbestimmungskrisen. Doch der hier vorgestellte Fall zeigt, dass es gerade keinen Unterschied ums Ganze macht, wenn die Fallbestimmung vorgegeben ist.

Zu den von uns bislang identifizierten Formen von Fallbestimmungskrisen,

- dem Methodenexerzitium als der ziellosen Methodenanwendung ohne Erkenntnisinteresse (vgl. Pollmanns u. a. 2017)
- und der Hypothesenprüfung mit unnötiger Nutzung der Rekonstruktionsmethode (vgl. Kabel u. a. 2020),

kommt daher eine dritte hinzu: die vermeintlich analytische (De-)Legitimation der Praxis.

Sie mündet in eine „normative Vermessung", wie sie Frank Ohlhaver (2009) als eines von fünf Mustern in verschrifteten Fallstudien von Student*innen fand. Die Praxis wird dann wesentlich mittels eines von außen angelegten Maßstabs kritisiert, ohne sie in ihrer Strukturlogik zu erschließen.

3 Die gewählte Unterrichtsstunde mag der Gruppe durch ihre Analyse zu einem Fall von „unlauteren Absichten eine Lehrperson" werden – ein Eindruck, der jedoch darauf beruhte, dass sie die Regeln bzw. Grenzen der Rekonstruktionsmethode nicht geachtet haben (s.o.).

doi.org/10.35468/5969-04

Während Ohlhaver dies auf ein Umgehen des wissenschaftlichen Analyseverfahrens zurückführt, zeigt der Blick in die Interpretation der hier betrachteten Gruppe jedoch, dass sie nicht gänzlich auf methodische Analyse verzichtet, sondern ihr diese zum Mittel ihrer „normativen Vermessung" wird. Ihre Resultate könnten den Student*innen daher als wissenschaftlich fundiert erscheinen, was der intendierten Professionalisierung zuwiderliefe. Gegen ihre Absicht würde die kasuistische Lehre der Deprofessionalisierung dienen, da eingebrachte Normalvorstellungen, wenn auch vermeintlich, wissenschaftlich nobilitiert werden.
Es hat den Anschein, dass einige Gruppenmitglieder sich gegen Irritationen, die ihr Rekonstruieren schulischer Wirklichkeit bereithält, durch „normative Vermessung" immunisieren. Deren Maßstab bildet hier nicht der Heterogenitätsdiskurs; insofern wird ihnen nicht nur die schulische Wirklichkeit durch das Thema des Seminars nicht fraglich, sondern dieses wird auch nicht zum Aspekt ihrer Legitimation resp. Schelte. Die thematische Rahmung erscheint der „Vermessung" demnach nicht zuzuarbeiten; auf wissenschaftlich offerierte Normative ist die vermeintlich analytische (De-)Legitimation der Praxis aber augenscheinlich auch gar nicht angewiesen.

2.2 An den Grenzen pädagogischer Professionalität: Supervision als Ort pädagogischer Reflexion durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

Supervision beansprucht, der fallbezogenen Reflexion pädagogischen Handelns zu dienen, konkret, indem Angehörige professionalisierungsbedürftiger Berufe sich über Fälle beraten. Das Setting reklamiert, in besonderer Weise Gelegenheit zur Reflexion zu geben; entsprechend stellen sich die Teilnehmenden qua Teilnahme unter den Anspruch, ihre berufliche Praxis im Modus Professioneller zu reflektieren.
Der vorliegende Fall (vgl. Leser & Jornitz 2021) stammt aus einem Projekt, in dem Lehrkräfte-Supervisionen an verschiedenen Schulformen aufgezeichnet, transkribiert und objektiv-hermeneutisch rekonstruiert wurden.[4] Der Kontext des Falles ist eine schulinterne, freiwillige Supervision an einer Gemeinschaftsschule, die von einem externen Supervisor geleitet wird. In der ausgewählten Sitzung berichtet eine Lehrerin des Grundschulbereichs von einer Schülerin, die augenscheinlich Gewalt von ihrer Mutter erfährt. Inwiefern diese Vermutung begründet ist, muss hier außen vor bleiben. Ihre Fallschilderung eröffnet die Lehrerin mit folgender Äußerung:

4 Es handelt sich um das von Sieglinde Jornitz (DIPF) und Christoph Leser (Goethe-Universität) durchgeführte Projekt „Das Pädagogische im Fall – Zur Reflexion pädagogischer Praxis in kollegialen Gesprächen zwischen Lehrerinnen und Lehrern". Gegenstand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen sind fallbezogene Reflexionen pädagogischer Praxis. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive wird nach der Konstitution pädagogischer Fälle und einer professionalisierenden Wirkung ihrer kollegialen Bearbeitung gefragt.

doi.org/10.35468/5969-04

> „Ähm, also ich glaub die Fragestellung, die (..) ähm, mich am meisten belastet, ist die, ähm, dass mir die nicht bewusst sind, also ich würd am liebsten das Kind jetzt jeden Tag mit nach Hause nehmen, um es zu schützen, also aus´m Gefühl heraus [...].“ (Leser 2017b, Z. 1ff.)

Die Lehrerin berichtet von einer Situation, in der sie an professionelle Grenzen stößt. Die Gewalterfahrungen, denen ihr das Mädchen ausgesetzt zu sein erscheint, sind im häuslichen Umfeld zu verorten. Pädagogische Interventionen, die die Schülerin vor solchen Erfahrungen schützen könnten, liegen nicht im Zuständigkeitsbereich von Lehrkräften. Das weiß die Lehrerin zweifellos und doch beklagt sie einen Mangel an Bewusstheit jener Grenzen, die sie in Gedanken zu überschreiten trachtet.

Viel deutlicher als in dem bloßen Wunsch, das Kind in ihre Obhut zu nehmen, zeigt sich die Entgrenzungsdynamik darin, dass die Lehrerin die notwendige Delegation der Fallzuständigkeit für die befürchtete Kindeswohlgefährdung an das zuständige Jugendamt zunächst vermeidet und stattdessen versucht, durch den Einsatz von Verstärkersystemen das Kind dazu zu veranlassen, sein Verhalten so anzupassen, dass die Übergriffe der Mutter am Morgen ausbleiben (vgl. ebd., Z. 317ff.). Die Entgrenzung zeigt sich durch ein pädagogisches Hineinagieren in die Familie, das die Verantwortungsverhältnisse zwischen Mutter und Kind faktisch auf den Kopf stellt.

Inwiefern kommt es nun im Rahmen der Supervision zu einer reflexiven Bearbeitung der sich zeigenden Entgrenzungsdynamik im Hinblick auf die Einrichtung eines der Schülerin dienlichen Arbeitsbündnisses? Nach einer ausgedehnten Fallexposition, die fast die Hälfte der Sitzungszeit in Anspruch nimmt, formuliert der Supervisor stellvertretend für die Falleinbringerin die für die Fallbearbeitung leitende Fragestellung wie folgt: „Dann ham mer ne klare Fragestellung, ne? Was kann dir helfen, dich besser vom Kind und dessen Schicksal abzugrenzen?“ (ebd., Z. 548ff.) Überraschend wird die von der Lehrerin eingebrachte Entgrenzungsthematik vom Supervisor als Problem emotionaler Abgrenzung gedeutet. Im Fokus steht damit nicht die Herstellung eines Bewusstseins von professionellen Grenzen, was Perspektiven der Ausgestaltung der professionellen Rolle innerhalb dieser Grenzen einschlösse. Vielmehr erscheint die emotionale Abgrenzung „vom Kind und dessen Schicksal“ gleichsam als psychodynamische Voraussetzung für die Delegation der Fallverantwortung an das Jugendamt. Diese herzustellen, wird als Ziel der supervisorischen Fallbearbeitung bestimmt.

Diese Rahmung steht in Zusammenhang mit einer vorherigen Äußerung des Supervisors in der Phase der Fallexposition: Die erfolgte Delegation an das Jugendamt habe zur Folge, dass „die Verantwortung für die weiteren Schritte im Jugendamt“ lägen und die Schule „im Grunde net nochmal aktiv werden“ müsse (ebd., Z. 278ff.). Dabei schließt er seinen Beitrag mit dem Hinweis auf dessen Funktion: „Nur zur Entlastung auch.“ (ebd., Z. 293)

doi.org/10.35468/5969-04

Entgegen dem deutlich artikulierten Wunsch der Lehrerin, weiterhin für das Kind möglichst umfassend verantwortlich zu bleiben, rahmt der Supervisor die professionsethisch gebotene Delegation durch das Motiv der Entlastung. Diese Perspektive entfaltet eine überraschende Wirkung. In anderen Fällen konnten wir rekonstruieren, dass schon mit der Falleinbringung ein oft unausgesprochener Wunsch nach unmittelbarer Entlastung einhergeht, dem in aller Regel durch die Supervisionsgruppe stattgegeben wird (vgl. etwa den Fall „Borderline“ (Leser 2017a)). Regelmäßig zeigt sich dann, dass damit das eigentliche Handlungsproblem nicht nur nicht bearbeitet, sondern erheblich verschärft wird. Supervision wirkt auf diese Weise deprofessionalisierend auf die supervidierte Praxis, weil es ihr nicht gelingt, den Fall hinter dem Fall zur Sprache zu bringen. In dem hier geschilderten Fall dagegen zeigt sich eine andere Struktur. Während der Supervisor die psychische Entlastung von der pädagogischen Sorge um das Kind als Folge der Delegation an das Jugendamt ins Zentrum stellt, fokussiert die Supervisionsgruppe stärker auf die professionelle Rollengestaltung und die damit verbundene Grenzthematik. Ein Kollege etwa spricht von einer „absurde[n] Mischung“ von „bewusste[r] Rationalität“ und „gezielt eingesetzte[r] Emotionalität“ (Leser 2017b, Z. 605f.), derer er sich in ähnlich gelagerten Fällen bediene. Er plädiert damit einerseits für einen rationalen Umgang mit der Delegation der Fallverantwortung an das Jugendamt, zugleich aber für ein Offenhalten der (emotionalen) Beziehung zur Schülerin („ich bin da und ich hör dir zu und wenn was is, immer wieder zu mir“ (ebd., Z. 617)). Andererseits mahnt er an, über die Sorge für das Mädchen die 25 anderen Schüler*innen der Klasse nicht aus dem Blick zu verlieren. An dieser Stelle nutzt er eine Analogie, die auf ein allgemeines Strukturproblem schulpädagogischen Handelns verweist. Bedürftig seien nicht nur die wenigen „Krawallmacher“, sondern auch die, „die gar nicht so laut sind und deswegen unsere Aufmerksamkeit gar nicht kriegen“ (ebd., Z. 641ff.). Der Beitrag des Kollegen zielt auf den Wunsch der Falleinbringerin, die Grenzthematik zu rationalisieren. So auch die Überlegung einer Kollegin, dass sie weniger die Mutter als vielmehr das Kind und zwar im Hinblick auf ihre Aufgaben als Lehrerin im Blick hätte, auch um ihr zu zeigen, „dass so n ganz n-o-r-m-a-l-e-s Leben gibt“ (ebd., Z. 673f.). Das könne dem Kind auch emotionale Stabilität geben.

Trotz dieser Beiträge kommt es nicht zu einer reflexiven Bearbeitung der angesprochenen Strukturproblematiken. Im abschließenden Statement der falleinbringenden Lehrerin wird deutlich, dass sie die Hinweise, die aus methodischen Gründen nur ausgesprochen und nicht diskursiv verhandelt wurden, als Entlastungsangebote verstanden haben muss, denn sie spricht von „Stärkungsnotizen“ (ebd., Z. 1231), die sie sich angefertigt habe und die sie am Abend vor dem Kamin sich noch einmal auf der Zunge zergehen lassen wolle.

Unseres Erachtens zeigt sich hier ein Strukturproblem der Supervision, das wir auch in anderen Supervisionen mit Lehrkräften sowie mit Lehramtsstudierenden

beobachten konnten. In diesen Fällen wird zwar durchaus ansatzweise eine kritisch-reflektierte Distanz gegenüber der eigenen beruflichen Rolle eingenommen, wir finden aber durchgängig eine dominante Entlastungslogik, die sich gleichsam über das möglicherweise vorhandene Reflexionspotenzial stülpt.
Thomas Häcker (2019) unterscheidet zwischen Reflexion, die einem Anlass entspringt (etwa einer belastenden Alltagssituation), und solcher, die auf Veranlassung erfolgt (etwa in Therapie). Während die erste Form als kriseninduziert zu verstehen ist, arbeitet die zweite eher kriseninduzierend. Die erste findet also unter akutem Handlungsdruck statt und zielt auf Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit und -sicherheit, die zweite ist dagegen auf einen handlungsentlasteten Reflexionsraum angewiesen und zielt eher auf Irritation und Verunsicherung. Professionalisierungsbedürftige Berufspraxen gelten auch dann als supervisionsbedürftig, wenn kein Anlass im Sinne einer manifesten Krise vorliegt. Vielmehr dient Supervision einer Art Routinekontrolle des professionellen Handelns hinsichtlich dessen Fallangemessenheit. Idealtypisch sollte daher nicht nur die universitäre Lehre, sondern auch die Supervision einen handlungsentlasteten Reflexionsraum darstellen, der etwa die durchaus irritierende Suche nach dem Fall hinter dem Fall möglich macht. Tatsächlich aber steht das zur Reflexion stehende berufliche Handeln zugleich unter akutem Bewährungsdruck. Insofern ist eine Ausrichtung auf unmittelbare Entlastung erwartbar. Problematisch ist, dass diese Entlastungsorientierung letztlich zu einer Deprofessionalisierung der Praxis beiträgt. Es bleibt die Frage, ob und unter welchen Bedingungen es Supervision gelingen kann, trotz des bestehenden Handlungsdrucks irritierend, störend, kriseninduzierend zu wirken, um durch methodisch angeleitete Rationalisierung der eingebrachten Emotionen und Affekte Klärungen herbeizuführen, die zu professioneller Reflexivität statt kurzfristiger Entlastung beitragen.

2.3 Digitale Leistungsschau: Wie eine Lernplattform Schüler*innenleistungen darstellt, beurteilt und Fachliches aus der Reflexion verdrängt

Das Durchdringen des Bildungsgegenstandes ist innerhalb der Institution Schule nicht Selbstzweck, sondern eingebunden in die gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung. Die Schüler*innen lernen „nebenbei", dass ihre Anstrengung, sich den Unterrichtsgegenstand anzueignen, als etwas verstanden wird, mit dem sie sich eine gesellschaftliche Position erarbeiten (vgl. Parsons 1968). Leistung ist die Tauschwährung der Schule und verdeckt oftmals den pädagogischen Kern. Dieser liegt darin, dass sich Verstehen und Können durch die unterrichtliche Unterstützung einstellen sollen, Leistung insofern an das Unterrichten gekoppelt und die Lehrperson mitverantwortlich ist, inwieweit es dem Schüler/der Schülerin gelingt, sich den Unterrichtsinhalt anzueignen. Die Beurteilung der Schüler*innenleistung ist somit immer auch eine Rückmeldung an die Lehrperson (vgl. Jornitz 2019).

doi.org/10.35468/5969-04

Mit dem Einsatz von Lernplattformen gelangen Darstellungsformen von Leistung in den Unterricht, die sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen in neuer Art und Weise anzeigen, was getan wurde und wie gut oder schlecht die Bearbeitung gelungen ist, ohne dass diese Auswertungen durch Schüler*innen oder Lehrer*innen selbst, sondern allein technisch vom jeweiligen System erstellt wurden. Diese Auswertungstableaus – *dashboards* genannt – gelten uns im Folgenden als Dokumente, die potenziell die Lehrkraft dazu anhalten, über das Gelingen des Vermittlungsprozesses zu reflektieren. Sie stellen grafisch vielseitig und facettenreich das Bearbeitete dar und erweitern so die bisherigen Notizen von Lehrer*innen um neue Aspekte und Darstellungen, wie sie auch den Schüler*innen einen veränderten Blick auf ihre jeweiligen Tätigkeiten bieten.
Wir werden uns im Folgenden beispielhaft dem Auswertungstableau der Mathematik-Plattform *bettermarks* widmen und rekonstruieren, welcher Logik deren Darstellung der Schüler*innenleistung folgt. Von dieser Analyse ausgehend lässt sich zeigen, ob derartige Tableaus überhaupt geeignet sein können, die Reflexion der Lehrperson im Hinblick auf ihren Unterrichtsprozess anzuleiten oder es ermöglichen, wie *bettermarks* schreibt, „Schwierigkeiten […] auf Ebene der Klasse und einzelnen Schülerinnen und Schülern [zu] identifizieren" (*bettermarks*-Website https://de.bettermarks.com/produkt/, 25.06.2022), die behoben werden müssen.

2.3.1 Lernplattformen und ihre Auswertungstableaus: das *dashboard* des Mathematikprogramms *bettermarks*

Das Mathematikprogramm *bettermarks* ist an Schulen in Deutschland weit verbreitet und deckt vor allem das Curriculum der Sekundarstufe I ab. Im Kern stellt es Aufgaben bzw. Aufgabensets bereit, die sog. „adaptiven Mathebüchern" zugeordnet sind. Wie bei vielen anderen Plattformen auch können Grundstruktur und einzelne Parameter, wie Bepunktung und Reihenfolge, nicht verändert werden. D. h. mit der Nutzung von Softwareprodukten im Unterricht liegen Bewertung und didaktischer Aufbau von Aufgaben zunehmend nicht mehr in den Händen der Lehrenden.[5]
Themen werden in *bettermarks* durch Aufgabensets repräsentiert. Für die Schüler*innen ist dabei jeweils nur die aktuelle Aufgabe sichtbar. Für sie steht so eine einzelne Aufgabe im Zentrum, die, ggf. mit dem Aufrufen von „Tipps", gelöst werden soll. Einzugeben ist jeweils nur das Ergebnis, nicht aber der Lösungsweg. D. h. *bettermarks* tritt dem Schüler/der Schülerin nicht mit der Idee entgegen, für ein Thema Interesse und damit einen Zugang zu wecken, sondern nahezu testkonform mit der Aufforderung, angezeigte Aufgaben zu lösen. Die dahinterstehende

5 Kennzeichen der meisten Unterrichtssoftwares ist, dass es eine Schüler- und eine Lehrersicht gibt, die nicht deckungsgleich sind. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Übersichtsdarstellung für Lehrpersonen.

doi.org/10.35468/5969-04

Strukturlogik verkürzt somit das didaktische Vorgehen auf die Aufgabe. Für *bettermarks* gilt etwas, das getestet bzw. über Aufgaben erledigt wurde, als gelernt und verstanden. Sein Auswertungstableau ist auf die Klasse ausgerichtet. In der Lehrersicht (s. Abb. 1) ist es mit „Überblick" betitelt und umfasst fünf gleichgeordnete Einheiten: „Übersicht aller To-dos", „Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben", „Sterne und Münzen", „Leistungsübersicht" und „Gerechnete Übungen".

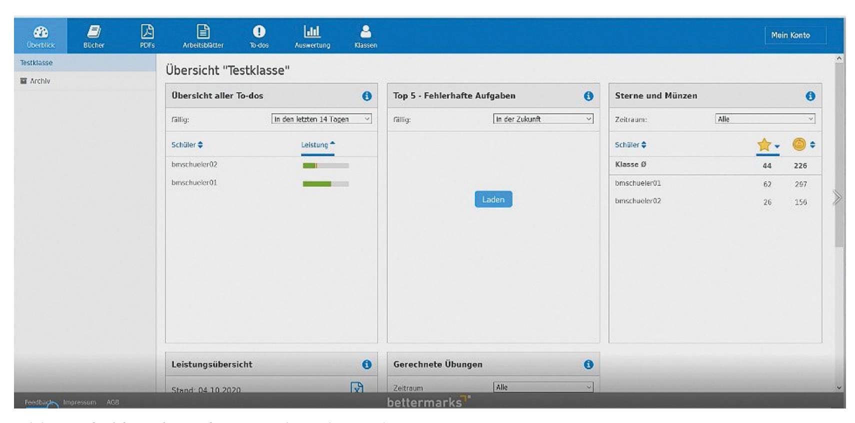


Abb. 1: *dashboard* von *bettermarks*; Lehrersicht

Schon auf den ersten Blick wird der Eindruck einer Verzeichnis- oder Buchhaltungslogik erweckt, in der die mathematischen Themen gänzlich getilgt sind. Die Aufgaben sind erst über mehrfache Klicks zugänglich. Wir werden uns auf die Einheiten „Übersicht aller To-dos", „Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben" und „Sterne und Münzen" konzentrieren.

Übersicht aller To-dos

Die Einheit *Übersicht aller To-dos* listet alle Schüler*innen einer Klasse auf und ordnet ihnen ein sog. gestapeltes Balkendiagramm zu. Es zeigt die erbrachte Leistung akkumuliert und farblich codiert. In unserem Beispiel zeigt das gestapelte Balkendiagramm in relativen Häufigkeiten den Bearbeitungsstatus der Aufgaben an. Dieser wird über zwei Merkmale gefasst: Zum einen darüber, ob die Aufgaben gemacht wurden oder nicht, zum anderen darüber, ob sie richtig oder falsch gelöst wurden. Die für das zweite Merkmal verwendeten Farben rot und grün können als kulturell kodifiziert gelten: Überwiegt Rot, hat der Schüler Vieles nicht richtig gelöst und umgekehrt. Das Grau bezieht sich hingegen auf das erste Merkmal: Es verweist auf noch nicht erledigte Aufgaben, während farbig alle Aufgaben erscheinen, die gemacht wurden – und dabei über 60% (Grün) bzw. weniger als 60% (Rot) richtig gelöst wurden.

doi.org/10.35468/5969-04

Da nicht einsehbar ist, welche Resultate zu welchen Aufgaben gehören, entkoppelt sich diese Übersicht von den mathematischen Themen. Sie wird zur bloßen Kontrolleinheit, wieviel mit welchem Erfolg erledigt wurde. Es schieben sich so bloßes Tätigsein und ein vermeintliches Verstanden-Haben im Balkendiagramm ineinander, ohne dass geklärt werden kann, was getan und wie etwas verstanden wurde.

Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben
Bei dieser Einheit fällt zunächst der Freud'sche Dreher auf, der von fehlerhaften Aufgaben spricht, aber fehlerhafte Antworten meint, also augenscheinlich Lernen mit der Aufgabenbewältigung in eins setzt. Auch ohne dies hier näher aufzuklären, meinen wir durch die Benennung erwarten zu können, dass mit dem Segment der Lehrkraft jene Aufgaben zurückgemeldet werden, bei deren Bearbeitung die meisten Probleme auftraten.

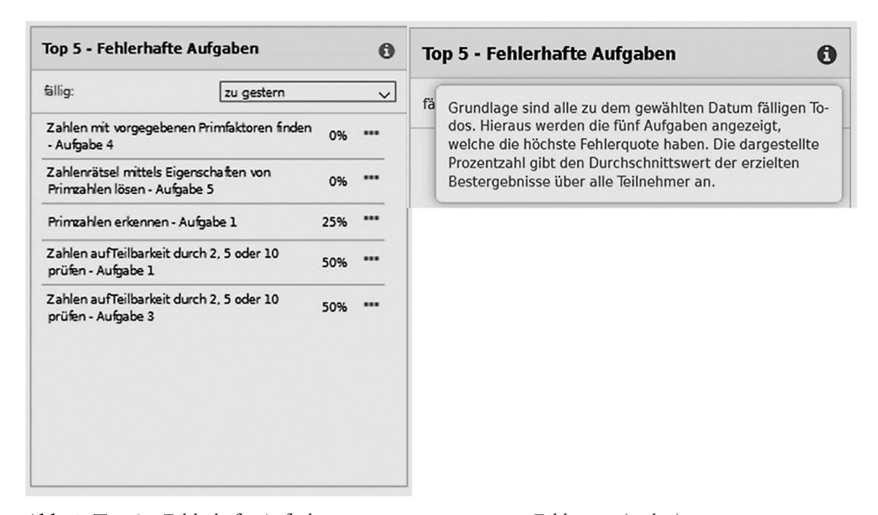


Abb. 2: Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben; mit programmseitiger Erklärung (rechts)

Laut *bettermarks* (s. Abb. 2 Screenshot aus eigenem Walkthrough vom 19.08.2021) gibt die Prozentzahl den „Durchschnittswert der erzielten Bestergebnisse über alle Teilnehmer" an. Die Erläuterung stellt das Aufgabenlösen als einen sportlichen Wettbewerb der Klasse, nicht des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin, um Bestergebnisse dar – allerdings mit dem zynischen Beigeschmack, dass es um die jeweils schlechtesten „Ergebnisse" geht. Wie kommt nun die Anzeige zustande? Beim Lösen der Aufgaben haben die Schüler*innen mehrere Versuche, von denen jeweils der „beste" zählt. Das, was dann verrechnet wird, muss sich auf die systemimmanente Bewertung der Aufgaben beziehen – die Punkte. Die Prozentwerte

doi.org/10.35468/5969-04

ergeben sich dann als Durchschnittswerte, die über die Teilmenge der Bestergebnisse gebildet werden. Verschleiert wird dabei, wieviel Punkte überhaupt mit einem Bestergebnis erzielt werden können bzw. wie die Software die Bestergebnisse ermittelt. Damit verschwinden die individuellen Ergebnisse, da diese in der Klasse aufgehen.
Die Auflistung markiert vor allem, dass an diesen fünf Aufgaben noch einmal gearbeitet werden sollte, nicht aber zeigt sie konkrete Verstehensprobleme von konkreten Schüler*innen an. Nur an diesen könnte jedoch pädagogisch gearbeitet werden. Im Gegensatz zur ersten Einheit werden die Lehrenden hier auf Bearbeitungsschwierigkeiten von *einzelnen* Aufgaben hingewiesen. Es wird durch diese Darstellung suggeriert, dass es um das Verstehen der je spezifischen Aufgabe, nicht aber der Aufgabe als Repräsentantin für das mathematische Problem geht. Beziehungslos sind die „Top 5" auch darin, dass immer fünf Aufgaben angezeigt werden, selbst wenn 90% der Klasse diese Aufgaben richtig gelöst haben.

Sterne und Münzen
Die Einheit *Sterne und Münzen* verweist auf die Währung der Software. Bei mehr als 60%, 75% und 90% richtig gelöster Aufgaben eines Sets werden Münzen verteilt, die sich unendlich summieren können. Einen Stern erhält der Nutzer bzw. die Nutzerin, wenn er/ sie das Aufgabenset zu 100% richtig gelöst hat. D. h. Münzen belohnen auch den Fleiß, während Sterne vor allem das Können anzeigen.
Über das *dashboard* lässt sich aber nicht erkennen, auf welchen Aufgaben die Sammlung beruht. Daher verstärkt sich der Eindruck, dass mit Sternen und Münzen ein System bereitsteht, die Leistung in Notenwerte zu transformieren. Nutzte die Lehrerin diese Anzeige zur Begründung von Noten, so könnte sie nicht mehr angeben, auf welche mathematischen Gegenstände sich die Leistung bezöge. Denn die jeweiligen Themen sind in der *dashboard*-Repräsentation weggearbeitet.

2.3.2 Reflexion unter Ausschluss von Fachlichem

Exemplarisch zeigt sich am Auswertungstableau von *bettermarks*, dass Fachliches in den Hintergrund rückt. Genutzt werden grafische Visualisierungen von akkumulierten Daten in Form von Rot-Grün-Grau-Diagrammen, Durchschnittswerten und Prozentangaben. Diese suggerieren, dass der Weg über das Fachliche nicht mehr gegangen werden müsse, weil die Plattform alles bereits geprüft habe. Die Lehrer*innen werden so in ihrer Reflexion weder auf ihr eigenes Unterrichten, noch auf das Lernen der Schüler*innen geführt, sondern in eine Management- bzw. Buchhaltungsfunktion gedrängt, die ihnen nahelegt, die Schüler*innen auf Wiederholung und ggf. Erläuterung einer spezifischen Aufgabe hinzuweisen. Damit werden die Lehrer*innen in ihrem Tun immer wieder auf die Plattform und ihr Angebot zurückgeführt bzw. dort gehalten. Sie werden also – wie die Schüler*innen bei der Durchführung der Aufgaben – allein auf die Plattform

doi.org/10.35468/5969-04

ausgerichtet. Das Hermetische der Plattform unterbindet die Reflexion auf den eigenen pädagogischen Ansatz, weil immer bereits eine nächste Aufgabe oder ein Aufgabenset angeboten werden kann, mit dem Schwierigkeiten behoben werden sollen. So wird es den Lehrkräften durch die Plattform erschwert, sich zum eigenen pädagogischen Ansatz ins Verhältnis zu setzen bzw. eine Vorstellung davon zu gewinnen, ob und wann diese Instrumente sich sinnvoll einsetzen lassen.

3 Entlastung durch und von Reflexion

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen, wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. zum Nachdenken veranlasst werden, erscheinen gemessen am Professionalisierungsziel „Reflexivität" durchweg problematisch. Denn die Fallstudien geben Hinweise auf drei Fehlformen des Reflektierens und dies in Settings, die in besonderer Weise zu ihm einladen bzw. aufrufen: Das universitäre Seminar will in wissenschaftliche Reflexion einführen, die Supervision soll Reflexion unter Professionellen ermöglichen und das digitale Armaturenbrett der sogenannten Lernplattform will Hilfestellung geben, Unterricht diagnostisch in den Blick nehmen zu können.
Die Rekonstruktion beider Fälle aus der Praxis tätiger Lehrpersonen bzw. für deren Praxis stoßen auf solche Reflexionskrisen, die Ausdruck von Deprofessionalisierung sind: Einmal als emotionale Entlastung durch die „Solidargemeinschaft" der unter Handlungsdruck stehenden Kolleg*innen, der durch die Supervision nicht auf Distanz gebracht wird; und einmal als Entlastung durch Algorithmisierung der Leistungsdiagnostik, deren Grundlage, Logik und Gehalt den Lehrpersonen, denen die jeweiligen Werte zur Verfügung gestellt werden, verschlossen bleiben. Was einen Gewinn an Einsicht in die unterrichtlichen Prozesse und damit in das eigene pädagogische Handeln verspricht, erweist sich bei näherem Hinsehen also einmal als das Gegenteil dessen, nämlich als Entziehen der didaktischen Vermittlung für jeden pädagogischen Einblick, und wird das andere Mal umfunktioniert in eine Beratung, in der unmittelbar und insofern voreilig nach Strategien des besseren Klarkommens mit den erfahrenen Problemen gesucht wird. Und auch die Rekonstruktion der studentischen Arbeit zeugte von einer solchen Professionalisierungskrise, von er nicht zu sehen ist, dass sie im Sinne einer Entwicklung von Professionalität bewältigt würde, da das Reflexionsangebot universitärer Lehrerbildung ausgeschlagen wird bzw. die angehenden Lehrpersonen – unbewusst – sich selbst entlasten, indem sie Normalitätsvorstellungen zur Analyse schulischer Wirklichkeit heranziehen, statt sie mit dem Ziel, sie zu verstehen, zu studieren.
In den drei Fällen wird also nicht in einer Weise reflektiert, mit der erfahrene Krisen des pädagogischen Handelns verstanden und gelöst werden könnten bzw. das eigene Wissen über pädagogisches Handeln einer Geltungskrise ausgesetzt würde; das jeweilige pädagogische Handlungsproblem gelangt daher nirgends

doi.org/10.35468/5969-04

zur Explikation, vielmehr wird eine Auseinandersetzung mit ihm vermieden. Auch wenn bzw. gerade weil wir deshalb in allen drei Fällen Reflexionskrisen diagnostizieren, negieren wir nicht, dass dort reflektiert wird. Eher möchten wir es so zuspitzen: In den betrachteten Fällen wird reflektiert, um sich vom Verstehen und ggf. Lösen pädagogischer Krisen zu entlasten. Die Auseinandersetzung der Studierendengruppe mit unterrichtlicher Praxis unterscheidet sich dabei insofern von den anderen Fällen, als ein Seminar als Teil von Wissenschaft per se handlungsentlastet ist; doch der Logik der Wissenschaft folgt die Gruppe nicht, betrachtet den Gegenstand ihrer Analyse vielmehr aus der antizipierten Perspektive der Praxis. Indem die Student*innen der Aufforderung zum Verstehen nicht nachkommen und sich insofern von theoretischer Anstrengung entlasten, „entlasten" sie sich paradox zugleich vom Entlastungsangebot des Seminars; statt es anzunehmen, orientieren sie sich auf die Bewährung in der pädagogischen Praxis, mithin unter dem Handlungsdruck, der in der Praxis tätigen Lehrpersonen das Reflektieren erschwert. Einen Raum zu bieten, der genau von diesem direkten Handlungsdruck und auch vom Entscheidungszwang der Praxis frei ist, wird mit Supervisionen angestrebt, damit ihre Klientel zu ihrem Recht auf Reflexion kommt. Im untersuchten Fall verhilft der Supervisor den Lehrpersonen jedoch nicht zu einer Reflexion im emphatischen Sinn, sondern bloß zu einer, mit der einer kurzschlüssigen Entlastung zugearbeitet wird. Noch radikaler ist die Entlastung, die die Diagnoseinstrumente von *bettermarks* bieten: Entgegen ihrer Suggestion, den Lehr-Lern-Prozess umfassend einsehen und damit auch steuern zu können, lässt sich mit den bereitgestellten Werten nichts über das Lernen der Schüler*innen erschließen; zudem werden sie nur unter der Prämisse generiert und bereitgestellt, dass Lehrpersonen die Verantwortung für das Lehren an das Programm delegiert haben. Lehr-Lern-Prozesse werden demnach analysiert und reflektiert, ohne dass Lehrpersonen involviert wären.

In der Zusammenschau der Fälle relativiert sich die Bedeutung dieses letzten Fundes jedoch: Das Reflexionsangebot des betrachteten *dashboards* als gefährlich einzuschätzen, wirkt grundlos, wenn es Lehrerbildung nicht gelingt, in Situationen, in denen die Beteiligten davon entlastet sind, Unterricht bzw. Schulpraxis zu gestalten, zu ihrer angemessenen Reflexion unter fachlich begründeter Perspektive zu animieren, und wenn Lehrpersonen in ihrer Supervision reflexiv nicht das Verstehen der Praxis, die sie vor Probleme stellt, betreiben, sondern bei solchen Treffen das Motiv, sich von der Verantwortung für diese zu entlasten, dominiert; die externalisierende These aufzustellen, es drohe Deprofessionalisierung just durch diese digitalen Instrumente und Algorithmen, verbietet sich also, obschon sie richtig ist. Falsch wäre es, mit der bzw. durch die Kritik die vorgängigen und genuinen Probleme der Lehrerbildung zu übersehen. Der Unterschied, der mit solchen Instrumenten gleichwohl gegeben ist, liegt darin, dass sie sich gar nicht nutzen lassen, ohne die Verantwortung für den unterrichtlichen Prozess in blindem Vertrauen an die betreffende „Lernplattform" zu delegieren. Sie verschließen

doi.org/10.35468/5969-04

durch die Art und Weise, Lehrpersonen in den Kontrollstand über den Unterrichtserfolg zu rufen, objektiv jede Option auf eine professionalisierte Reflexion. Da, wie aufgezeigt, nicht zu sehen ist, wie die von sog. Lernplattformen angebotene Überwachung und Steuerung der Lernprozesse zu einer Verbesserung des Unterrichts verhelfen kann, erscheint es umso unumgänglicher, Lehrpersonen pädagogisch wie fachlich in den Stand zu setzen, schulische Vermittlungsprozesse als pädagogische selbst zu begreifen und bei Bedarf Probleme, vor die sie dabei gestellt werden, sachhaltig zu erfassen und kollegial zu thematisieren. Wir sehen uns daher auch durch unsere Kritik an den untersuchten Reflexionspraxen nicht veranlasst, mit dem Anspruch der Reflexion pädagogischen Handeln zu brechen: Die untersuchten Fälle unterstreichen vielmehr, worauf Oevermann (1996, 135ff.) hinwies, als er seine These der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs darlegte, dass nämlich aus dieser nicht auf dessen ‚faktische Professionalisiertheit' geschlossen werden könne. Im Durchgang durch die Fälle konnten wir hoffentlich die Notwendigkeit verdeutlichen, als (angehende) Lehrperson pädagogische Praxis bzw. das eigenen Tun reflexiv zu befragen. Mit Blick auf diesen Anspruch und die Gründe, wegen derer er eingelöst/ nicht eingelöst wird, erscheint es nicht nur bedeutsam, die Wirklichkeit des Reflektierens (angehender) pädagogischer Professioneller nachzuvollziehen und zu kritisieren, sondern auch die Reflexionsimperative bzw. -angebote darauf zu befragen, welche Vorstellung von Reflexivität und damit Professionalität ihnen inhärent ist bzw. inwiefern sie tatsächlich einen Beitrag zu einer Professionalisierung zu leisten versprechen. Ansonsten arbeitet man leicht einem Reflexionsmythos zu, gerade weil die Forderung nach Reflexion sowohl theoretisch wie praktisch schwerlich als nicht legitim zurückzuweisen ist.

Literatur

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2 (1), 144-159.

Frost, U. (2011): Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: G. Mertens, dies., W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1) Paderborn u. a.: Schöningh. 303-317.

Geier, Th. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, A. (2013): Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen et al.: Barbara Budrich.

Häcker, Th. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, St. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.

Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster/New-York: Waxmann. 216-240.

doi.org/10.35468/5969-04

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen et al.: Barbara Budrich.
Jornitz, S. (2019): Das Zeugnis als Form des pädagogischen Abschließens. Vom Ziffern- zum Rasterzeugnis. In: Dies. & M. Pollmanns (Hrsg.): Wie mit Pädagogik enden? Über Notwendigkeit und Formen des Beendens. Opladen et al.: Barbara Budrich. 39-64.
Kabel, S., Leser, Ch., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 168-183.
Leser, Ch. & Jornitz, S. (2021): Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In: S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS. 243-264.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp. 70-182.
Ohlhaver, F. (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, 21-45.
Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt. 161-193.
Pollmanns, M., Leser, Ch., Kminek, H., Kabel, S. & Hünig, R. (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann. 179-194.
Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.
Scheid, C. (2019): Der Lehrberuf als Profession. In: C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. 1-21.

Protokolle

Kabel, S. & Stöhrmann, N. (2020): Gemeinsame Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe (17.01.2017). Seminar Herkunftsdifferenz im Unterricht. (unveröffentlichtes Transkript)
Leser, Ch. (2017a): Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Förderschule. Titel des Transkriptes: Borderline, URL: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3731. (Abrufdatum: 29.04.2022)
Leser, Ch. (2017b): Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Gemeinschaftsschule/Gesamtschule. Titel des Transkriptes: Grenzen, URL: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3721. (Abrufdatum: 14.04.2022)
Sippel, S. (2006): Unterrichtstranskript einer Englischstunde an einem Gymnasium (6. Klasse). URL: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/530. (Abrufdatum: 20.09.2021)

doi.org/10.35468/5969-04

Tobias Leonhard

Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen

Abstract

Veranlasste Auseinandersetzungen mit dem Ziel der Reflexion sind in Schule und Lehrerbildung ein weitverbreitetes Phänomen. Im Beitrag werden diese institutionellen Formen der Veranlassung als Reflexionsregime argumentiert und in Bezug auf ihre empirische Form, ihr Auftreten und die damit verbundenen Absichten und Begründungen untersucht. Ausgehend vom Befund einer Funktionalisierung der menschlichen Fähigkeit, sich auf sich selbst beziehen zu können, werden die transintentionalen Folgen untersucht, die diese Reflexionsregime für Schule und Lehrerbildung haben.

1 Einleitung

Der Beitrag stellt eine wesentlich überarbeitete Fassung des Vortrags dar, der an der Online-Sektionstagung Schulpädagogik am 22. September 2021 gehalten wurde.[1] Jeder Beitrag über Reflexion kann (allein in den Diskursen des Bildungswesens) mit der Feststellung kritisiert werden, der Autor habe wesentliche und einschlägige Arbeiten ja gar nicht rezipiert. Diese Feststellung ist mit großer Wahrscheinlichkeit zutreffend, denn die Fülle an Beiträgen – nicht zuletzt auch durch verschiedene Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung' – ist kaum mehr rezipierbar. Neben der Quantität verursacht auch die Vielfalt der Verwendungsweisen der Begriffe *Reflexion* und *Reflexivität* die Unübersichtlichkeit des Diskurses mit. Häcker (2017) z. B. fasst die Begriffe folgendermaßen: „*Reflexion* wird dabei im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens betrachtet, und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens (23, Hervorh. i.O.) und trifft damit eine Unterscheidung zwischen situativem Prozess und generalisierter

1 Für vielfältige Hinweise danke ich Thomas Häcker, Friederike Heinzel und Rolf-Torsten Kramer sehr herzlich.

doi.org/10.35468/5969-05

Haltung bzw. Anforderung. Bohnsack (2020) definiert mit den gleichen Begriffen Aspekte, die grundlegend Anderes bezeichnen. Wenn er den „Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel und der bisherigen Rahmung [als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne TL] in eine/n neue/n […] in Anlehnung an Niklas Luhmann als *Reflexion* bezeichnet und demgegenüber jene Stufe des Verstehens und Handelns, welche innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt, […] als *Reflexivität*" (57-58, Hervorh. i.O.), setzt er die Begriffe in ein Verhältnis gestuften Verstehens, wobei er *Reflexion* als die höhere Stufe fasst, mittels derer *Reflexivität* in Routinen durch die Erschließung „anderer Möglichkeiten" und „Kontingenzen" überschritten wird (ebd., 58).

Es kann als kaum befriedigender Ausgangspunkt des Beitrags betrachtet werden, dass der Reflexionsbegriff insofern den Status der ‚Arbeitsdefinition' nicht verlassen kann und immer mit einem „sensu Autor*in" verbunden werden müsste, um die notwendige Steigerung an semantischer Klarheit zu erzielen. Daher ist auch die „Anzahl unterschiedlicher Ausformungen einer reflexionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung […] nicht mehr zu überblicken. Auch ist außerordentlich schwierig, die einzelnen Ansätze systematisch zu ordnen", wie Neuweg (2021, 463) feststellt. Angesichts dieser Diversität – um nicht zu sagen: Disparatheit – lohnt zunächst ein dezentrierter Blick auf den Begriff.

Pörksen (2011) hat in seinem gleichnamigen sprachwissenschaftlichen Essay mit dem Begriff der „Plastikwörter" bereits in den 1980er Jahren eine neue Wortklasse anhand einer Reihe von Merkmalen beschrieben. Der Begriff der Reflexion lässt sich anhand dieser Kriterien zweifelsfrei als ein solches Plastikwort beschreiben: „Es entstammt der Wissenschaft und ähnelt ihren Bausteinen. Es hat einen umfassenden Anwendungsbereich, ist ein ‚Schlüssel für alles'. […] Konnotation und Funktion herrschen vor. […] Es hierarchisiert und kolonisiert die Sprache" (Pörksen 2011, 38). Insofern handelt es sich bei der Kennzeichnung von Reflexion als Plastikwort auch nicht um eine linguistische Spitzfindigkeit, sondern verweist darauf, dass damit implizite Wirkungen verbunden sind: „Das Wort suggeriert Wissenschaftlichkeit und bringt zum Schweigen, es gibt zu verstehen: Roma locuta est" (29). Studierende, die aufgefordert sind zu ‚reflektieren', hadern in dieser Rahmung nicht selten mit dem Anspruch, etwas vermeintlich ‚Besonderes' tun zu müssen, ohne Klarheit darüber zu gewinnen, was das denn wäre.

Ich argumentiere gegen Ende des Beitrags, dass der damit zu erzielende Gewinn und das vermeintlich damit zu gewinnende Ansehen prekär sind und es sein kann, dass ein solcher Umgang mit dem Reflexionsbegriff der Relevanz der bildungswissenschaftlichen Studienanteile an Hochschulen mehr schadet als nützt.

Grundsätzlich folge ich in diesem Beitrag der Überlegung, dass Sprache das zentrale Mittel der Herstellung von Vorstellungen der Wirklichkeit und des eigenen Selbstverhältnisses ist, und insofern (auch) das Sprechen über Reflexion und Reflexivität und die damit verbundenen Adressierungen (Reh & Ricken 2012;

doi.org/10.35468/5969-05

Ricken 2013) stiftenden Charakter haben. So gilt dann auch für die Aufforderung zur Reflexion: „Als wer ich mich selbst verstehe und welches Verhältnis ich zu mir einnehme, lässt sich nicht von den Erfahrungen trennen, wie und als wer ich von anderen angesprochen und besprochen bzw. behandelt werde“ (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017, 218). Die Aufforderung zur Reflexion *konstituiert* damit ‚reflexive Subjekte'. Die Form dieses reflexionsbezogenen Konstitutionsgeschehens wird im Folgenden mit dem Begriff des *Reflexionsregimes g*efasst. Diese Verwendung des Regime-Begriffs mag zunächst irritieren, assoziiert man ein Regime alltagssprachlich doch meist mit einem autokratisch regierten ‚Unrechtsstaat'. Der starke Begriff scheint jedoch gerechtfertigt, wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert* und *regelhaft,* damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressat*innen *unvermeidlich,* und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist. Diese Kennzeichnung schließt gute und begründbare Absichten nicht aus, sie richtet den Blick aber auch auf die transintentionalen Folgen.
Im Zentrum des Beitrags steht die dreiteilige These der Instrumentalisierung von Reflexion in Bildungsinstitutionen, die einen *Befund* zu kennzeichnen versucht:

> Reflexion hat sich von einem menschlichen Potential zu einer trainierbaren Kompetenz gewandelt. Reflexion als selbstverständliche Umgangsweise mit den Kontingenzen des Lebens ist durch lebenszeitüberspannende Reflexionsveranlassung zum Zweck produktiver Selbstführung instrumentalisiert worden. Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung befördern diese Instrumentalisierung systematisch.

Dieser Befund wird zunächst bezüglich seines anthropologischen Ausgangspunkts und seiner Reichweite untersucht (2), die mit dem ursprünglichen Vortragstitel „von der Wiege bis zur Bahre“ plakativ veranschaulicht wurde. Es wird also (ansatzweise empirisch) untersucht, in welchen Formen Reflexion über die Lebensspanne hinweg institutionell veranlasst wird und welche Anforderung an Subjekte gestellt werden. Die Ausführungen fokussieren aufgrund der vorliegenden Daten und dem Anlass des Vortrags auf Bildungsinstitutionen und deren Beitrag zur Subjektivierung ihrer Insassen und ihres Personals als ‚reflexive Subjekte'. Auch die Ursachen der Instrumentalisierung werden im zweiten Teil untersucht.
Der Beitrag widmet sich ausführlicher den Folgen dieser postulierten Reflexionsregime (3). Dies geschieht auf drei Ebenen. Auf der ersten, eher pragmatischen Ebene (3.1) wird untersucht, welchen Gestaltwandel eine Reflexion erfährt, wenn sie nicht aus lebensweltlichem Anlass erfolgt, sondern a. intentional veranlasst wird und b. in eine institutionelle Leistungsordnung eingebunden ist.
Auf der zweiten Ebene (3.2) wird untersucht, inwieweit die hier ausgemachten Reflexionsregime einen Beitrag zur Subjektivierung als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling, 2013) leisten, inwieweit Reflexionsansprüche des allgemeinbildenden Schulwesen und der Lehrerbildung also zugespitzt formuliert Steigbügelhalter

doi.org/10.35468/5969-05

einer Subjektform vom „Typus des smarten Selbstoptimieres“ (ebd., 289) sind, Reflexion damit eine (weitere) „Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst (ebd., 288) darstellt. Auf der dritten Ebene (3.3) wird dargestellt, welche Konsequenzen aus der Instrumentalisierung von Reflexion für Schule und Lehrerbildung resultieren. Der Beitrag endet mit einem Ausblick (4), der sich einer gewissen Programmatik nicht enthalten kann.

2 Ausgangspunkt, Reichweite und Ursachen

Auf der Suche nach einem anthropologischen Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen stand zunächst die Frage im Raum, ob Menschen ‚einfach so‘ reflektieren können. Ist die Fähigkeit zur Reflexion Teil der „conditio humana“, wie Häcker (2017, 25) das referierend kennzeichnet?[2] Selbst wenn nicht abschließend zu klären scheint, woher diese der menschlichen Spezies als Distinktionsmerkmal zugeschriebene Fähigkeit stammt, gibt es aus verschiedenen theoretischen Positionen heraus starke Argumente, dass Menschen grundsätzlich reflektieren können (vgl. ebd.). Neben den bei Häcker referierten Belegen setzt vor allem eine einschlägige moralphilosophische Begründung eben diese Reflexivität voraus: „normativity is a problem for human beeings because of our reflective nature“ (Korsgaard 1996, 49). Komplementär dazu verweisen auch subjekttheoretische Positionen auf diese grundlegende Fähigkeit: Das „Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert, es bezieht seine Handlungsfähigkeit aber von ebenjenen Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet“ (Bröckling 2013, 19). Ausgehend von der damit als vorhanden angenommenen grundlegenden Fähigkeit wird im Folgenden der Kernthese der Instrumentalisierung nachgegangen, auch um den postulierten Befund zu plausibilisieren und in seiner Reichweite zu prüfen.

Die Instrumentalisierung startet früh.
Das im Folgenden mit zwei Ausschnitten dargestellte „Selbstbeurteilungsinstrument“ wurde von einer Schweizer Schule für Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren entwickelt und wird damit bereits im Kindergarten eingesetzt.[3]

2 Die Frage ist insofern zentral, als eine positive Antwort darauf das ‚Erlernen’ von Reflexion obsolet machen würde, bzw. nur noch Argumentationen der ‚Steigerung‘ zuließe.

3 Der Kindergarten ist in den meisten Schweizer Kantonen für 2 Jahre obligatorisch und damit Teil des sog. Zyklus 1 der Volksschule.

doi.org/10.35468/5969-05

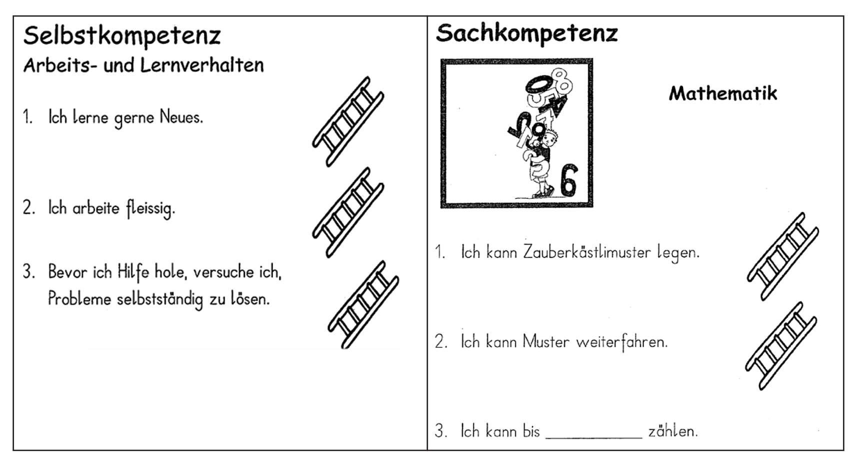


Abb. 1: Ausschnitte aus einem Selbstbeurteilungsinstrument (Schule Wimmis 2008)

Die Abbildungen zeigen die Struktur dieses institutionell etablierten Instruments, das Kinder mit der Anforderung konfrontiert, sich zu sich selbst ins Verhältnis setzen zu müssen. Dies geschieht in allen herkömmlichen Dimensionen von ‚Kompetenz', allen Fächern der Primarstufe und im Modus der Selbstbeurteilung und damit in der sich und sein Können bewertenden Perspektive. Das Instrument schließt an einen Diskurs von Metakognition an, in dem eine Gewissheit darin besteht, dass es wichtig ist, dass Lernende wissen und einschätzen können, was und wie leicht sie lernen können und ihre diesbezüglichen Gefühle im Griff haben, es fokussiert zugleich auf die Monitoring-Komponente (vgl. Schneider, 2008).

Auch wenn es lohnend wäre, das Instrument einer vertieften Rekonstruktion zu unterziehen, fokussiere ich vor allem auf das Verfahren, das sich aufgrund seiner Unvermeidbarkeit für Schüler*innen als Reflexionsregime kennzeichnen lässt. Das Vermögen, über sich selbst nachdenken zu können, wird bereits hier für verschiedene Zwecke instrumentalisiert: Explizit werden hier stufenspezifische Normen der Anerkennbarkeit gesetzt, implizit wird ein Prozess gestartet, den ich als Einsozialisation in die sog. schulische Leistungsordnung kennzeichne. Hiermit startet – nicht selten auch als ‚spielerisch' verniedlicht – die vermeintlich leistungsbezogene Differenzierung innerhalb der Klasse, die die Allokationsfunktion von Schule bedient. Die Kinder werden insofern zu Schüler*innen gemacht, als sie hier zu einem bemerkenswert frühen Zeitpunkt mit der Anforderung konfrontiert werden, sich selbst an schulischen Leistungsnormen zu messen und damit in einem Klassenspektrum zu verorten. Sie machen sich selbst, indem sie auf den Leitern (mit zufällig 6 Zwischenräumen?) einen Punkt festlegen, zu einem bzw. einer mehr oder weniger guten Schüler*in. Sie tun dies, ohne dass sie zu diesem

doi.org/10.35468/5969-05

Zeitpunkt bereits die notwendige ‚Schulschläue' erworben hätten, dass bei solchen Verfahren ein kluges ‚impression management' positiven Einfluss auf die Bildungsbiografie haben kann.

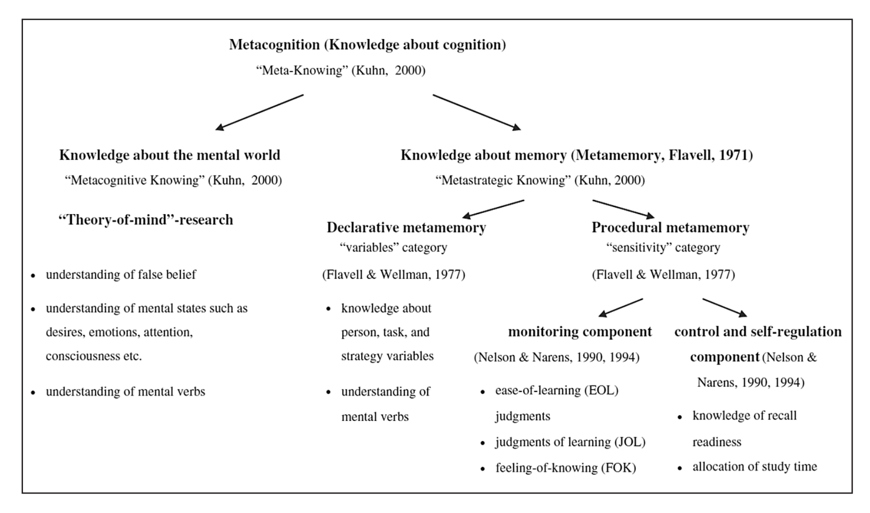


Abb. 2: Metakognition (aus Schneider 2008, S. 116)

Die zweite Illustration des von mir postulierten Reflexionsregimes beinhaltet im kursorischen Gang durch die Biografie zwei Reflexionsaufträge aus dem *Studium*. Der erste stammt aus den Studieneingangstagen des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW und entstand unter der Mitverantwortung des Autors, der zweite stammt aus dem Lehrbuch von Werner Helsper über Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns:

> Auftrag 1: „Bilanzieren Sie im Laufe der ersten beiden Semesterwochen Ihre Eindrücke der beiden Studieneingangstage schriftlich unter folgender Perspektive: Welche Vorstellungen unsererseits von einem Studium zum Lehrberuf für Kindergarten und Primarunterstufe wurden dort für Sie sichtbar? Was hat Sie überrascht, wie passten diese Eindrücke zu Ihren Vorstellungen, wo waren Sie irritiert? Welche Anforderungen wurden an Sie gestellt, mit denen Sie bereits gut oder weniger gut zurechtkamen? Was folgt daraus für Sie und Ihr Studium?" (Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW 2021)

> Auftrag 2: „Welche eigenen Praxierfahrungen haben Sie gemacht? Reflektieren Sie diese bezüglich ihrer Haltung zu theoretischem Wissen!" Helsper (2021, p. 143)

Auch 15 bis 20 Jahre später im Lebenslauf lässt sich in diesen beiden Aufträgen die Argumentation eines Reflexionsregimes stärken. Auch wenn sie willkürlich gewählt sind, stellen sie vermutlich keine außergewöhnlichen Formen der Aufforde-

doi.org/10.35468/5969-05

rung zur Reflexion dar. Obwohl im ersten Auftrag auf den Begriff der Reflexion verzichtet wird, lautet der implizite Imperativ: Setz' dich zu deinen Erfahrungen, die wir dir mit unserem institutionellen Arrangement ermöglicht haben, in Beziehung, werde dir klar über deine Position in diesen Anforderungen und lass Taten folgen! Man kann sich die Frage stellen, ob damit ehemalige Schüler*innen zu Studierenden gemacht werden oder ob eine Hochschule mit einem solchen Regime nicht gerade die Positionierung als Schüler*innen fortschreibt. Das Reflexionsregime selbst wandelt sich in beiden Beispielen jedoch nicht fundamental und bleibt auch in der „Aufgabe zur Vertiefung" im Prinzip erhalten. Denn selbst wenn es freigestellt ist, diese Aufgabe zu bearbeiten und man fragen kann, was durch Einlassung auf die Bearbeitung tatsächlich zu gewinnen wäre, ist auch das eine Anforderung, die Reflexion zum Zwecke erfolgreichen und einsichtigen Studiums instrumentalisiert.

Mit einer kontrastierenden dritten Station im Lebenslauf prüfe ich die These, dass Reflexionsregime *lebenszeitüberspannenden* Charakter haben: Gibt es institutionalisierte Formen der ‚Gerontoreflexion', in denen Reflexion ebenfalls instrumentell eingesetzt wird?[4] Es gibt den Begriff Reflexion auch in Publikationen und Konzepten, die die letzte Lebensphase betreffen und der Titel „Der Tod gibt zu denken. Interdisziplinäre Reflexionen zur (einzigen) Gewissheit des Lebens" (Begemann 2010) ist diesbezüglich exemplarisch sinnstiftend, ebenso wie die seit römischer Zeit bekannte Mahnung des ‚memento mori'. Und doch wird das Konzept von Reflexion dort jeweils kategorial anders verwendet. Prüft man die entsprechenden Dokumente – als weiteres Beispiel am Konzept des „Erzählcafes" (vgl. Keiser & Landolt 2019; Meyer 2007) – daraufhin, inwieweit der Befund der Instrumentalisierung von Reflexion auch in dieser Lebensphase zutrifft, stellt man fest, dass die Reflexionsanforderungen an Subjekte als Verantwortliche, Initiative und Lösungssuchende in diesem Konzept nicht die betagten und sterbenden Menschen selbst adressieren, sondern die im Bereich tätigen Professionellen, was die Kennzeichnung einer ‚reflexiven Pflegewissenschaft' zulässt, in der qua Reflexion eine interaktionssensible Handhabung des in seiner Realisierung kontingenten Konzepts angestrebt und angemahnt wird. So tröstlich die Feststellung auf den ersten Blick ist, wenigstens im Alter ‚einfach sein' zu dürfen, gelangt man auf den zweiten Blick zu der weniger tröstlichen Perspektive, dass das hier postulierte Reflexionsregime eng mit einer Anrufung des Subjekts zu *gesellschaftlicher Nützlichkeit durch Selbstführung* verbunden ist: Reflektiere, um nützlich zu bleiben, solange du gebraucht wirst! Das bedeutet jedoch auch, dass alte Menschen biografisch irgendwann aus diesem Regime ‚fallen', was seinerseits als Erfahrung eine biografische Zäsur markiert.

4 Der Autor beansprucht keine thanatologische Expertise, sondern argumentiert im folgenden Abschnitt überaus tentativ.

doi.org/10.35468/5969-05

Die nur holzschnittartige tour d'horizon durch den Lebenslauf lässt sich mit folgenden tentativen Befunden zusammenfassen: Die dargestellten Instrumente, Aufgaben und Konzepte plausibilisieren die Kernthese zumindest für den in der Kommission Schulpädagogik relevanten Ausschnitt der menschlichen Biographie: Die Aufforderung zur Reflexion wird in Bildungsinstitutionen in den Dienst der Selbstführung und der Unterwerfung unter die institutionell positionierten Normen der Anerkennbarkeit als reflexive*r Schüler*in, als reflexive*r Student*in und reflexive*r Lehrer*in gestellt.

Nimmt man den Befund der Instrumentalisierung damit als plausibilisiert an, ist die Frage noch offen, was Ursache dieser Instrumentalisierungen und der damit verbundenen Absichten der Steigerung ist. Hier werden zwei zentrale Ursachen vermutet:

1. Eine Folge der Metakognitionsforschung
   Wenn Befunde dieser Forschung darauf hinweisen, dass metakognitives Wissen und der Einsatz von Lernstrategien mit dem Lernerfolg korrelieren (vgl. Schneider 2008), dann liegt es scheinbar nahe, beides zu fördern. Dass damit aus einem korrelativen Befund ein kausaler Argumentationszusammenhang entsteht, der zudem insofern einen Kategorienfehler darstellt, als aus dem deskriptiven Befund ein normatives Programm entwickelt wird, ändert nichts an der hohen Plausibilität, nach der es geradezu fahrlässig wäre, Reflexion als metakognitives Wissen zu Lernstrategien und Selbstregulation nicht zu fördern (selbst wenn man die Gleichsetzung von Reflexion und metakognitivem Wissen als sinnvoll erachtet).
2. Eine Folge der sog. Kompetenzorientierung
   Wenn schon Kinder grundsätzlich ‚reflektieren' können, muss auch die Idee der Steigerung eine Quelle haben und sie hat sich, so die These, unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung mindestens verstärkt. Wenn alle menschlichen Fähigkeiten und Bereitschaften als ‚Kompetenzen' konzipiert werden, kann man für Reflexionskompetenz auch ein generisches Kompetenzmodell als Ausdruck der Steigerungs*fähigkeit* postulieren, mit dem dann auch eine entsprechende Steigerungs*erwartung* induziert wird. Derartige Modelle werden auch vielfach zur Einschätzung von ‚Reflexionskompetenz' eingesetzt (vgl. z. B. Klempin 2021; Leonhard & Rihm 2011).

Mit den Konsequenzen, die Reflexionsregime auf verschiedenen Ebenen haben, befasst sich das folgende Kapitel.

doi.org/10.35468/5969-05

3 Konsequenzen der Reflexionsregime

Die Konsequenzen der Reflexionsregime werden auf drei Ebenen gesehen. Auf der ersten Ebene erfolgt die Untersuchung, was die Institutionalisierung und Funktionalisierung mit einer lebensweltlichen Form von Reflexion ‚macht'.

3.1 ‚Denaturierung' lebensweltlicher Reflexionsanforderungen durch Veranlassung

Ausgehend von der Annahme einer grundlegenden menschlichen Reflexionsfähigkeit treffe ich im Folgenden eine Unterscheidung zwischen einer lebensweltlichen Form der Reflexion, die als Kontrastfolie dafür dient, welche Form Reflexion annimmt, wenn sie institutionell veranlasst wird. Neben der Unterscheidung von „Anlass und Veranlassung" (Häcker 2017, 26) versuche ich auch, die mit den vielfältigen Formen der Veranlassung verbundenen Absichten in den Überlegungen mitzuführen.

Als hilfreiche heuristische Figuren haben sich sowohl der Rückgriff auf die fast ‚klassische', aber kategorial schiefe Bezugnahme auf den „reflective practicioner" (Schön 1983) erwiesen (zur Kritik an dieser Bezugnahme vgl. Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021), als auch auf die drei Modi des „In-der-Welt-Seins" (Heidegger 1967; Wolff 2015). Zunächst wird an einer alltäglichen Verrichtung zu verdeutlichen versucht, wie und wo (erst) ‚lebensweltliche Reflexion' normalerweise einsetzt, um dann zu kontrastieren, welchen Charakter und welche Folgen Reflexionsveranlassungen haben.

Das Vorhaben, am Geldautomaten Bargeld abzuheben, dient als Beispiel einer Vielzahl von Fällen alltäglicher Routine. In Abbildung 3 ist der Prozess von der routinierten Handlung auf die Sache über die Irritation bis hin zur Reflexion als Diagramm dargestellt, bei dem neben den darin durchlaufenen Modi des in-der-Welt-Seins die damit verbundenen Intensitäten der Aufmerksamkeit abgetragen sind.

Geld abzuheben ist zwar sicher eine absichtsvolle Handlung, aber keine, die im Normalfall besondere Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Prozess erfordert: Karte rein, PIN eingeben, Betrag bestimmen, bestätigen, Karte raus, Geld raus. Die Aufmerksamkeit geht auf die Sache, ist aber aufgrund der Routine gering. Das Zeug ist uns, mit Heidegger formuliert, in der Regel zuhanden. Dieser Modus ändert sich erst dann, wenn die PIN-Eingabe misslingt. Dass „sich die Welt in den Momenten der Unzuhandenheit nur meldet, ohne dabei ausdrücklich und umfassend ihren Charakter zu offenbaren" (Wolff 2015, 246) markiert genau den instabilen Übergang zwischen der gewohnheitsbasierten Zuhandenheit und der Vorhandenheit. „Solche Momente bieten lediglich die Chance für Einsichten, garantieren diese aber nicht" (ebd.). Die Aufmerksamkeit bleibt bei der Sache, nimmt aber zu. Im Normalfall wundert man sich ein bisschen, wiederholt den

doi.org/10.35468/5969-05

Vorgang einfach, aber vielleicht ein bisschen langsamer, denn man könnte sich ja vertippt haben. Gelingt die Wiederholung, ist das Zeug schon wieder zuhanden und man verschwendet keinen Gedanken mehr daran. Misslingt jedoch auch der zweite Versuch der Eingabe der richtigen PIN, wird es ernst, aber eben erst dann. Wenn zwei von drei möglichen Versuchen erfolglos sind, wird aus dem ‚sich ein bisschen wundern' ein kräftiges ‚Hä?'. Als Konsequenz gelangt nochmal mehr Aufmerksamkeit auf die Sache (z. B. die Tastatur). Überlegte Menschen brechen den Vorgang dann ab, um nicht voreilig die letzte Chance zu verspielen und schauen sich dann vielleicht die Karte an. Aber jetzt – und erst jetzt – fängt man an, sich ggf. auch mit sich selbst zu befassen: Neben die Frage, was da *los* ist, gesellt sich die Frage was mit *mir* los ist. Diese Fragen erfordern einen Ausstieg aus dem konkreten Vollzug und begründen den Modus der ‚Vorhandenheit'.
Anders gesagt: Hier startet lebensweltliche Reflexion als *Distanzfigur* – zum Handlungsvollzug und zu sich selbst. Genau diese distanzierte Bezugnahme möchte ich als eher seltenen *Prototyp lebensweltlicher Reflexion* postulieren.

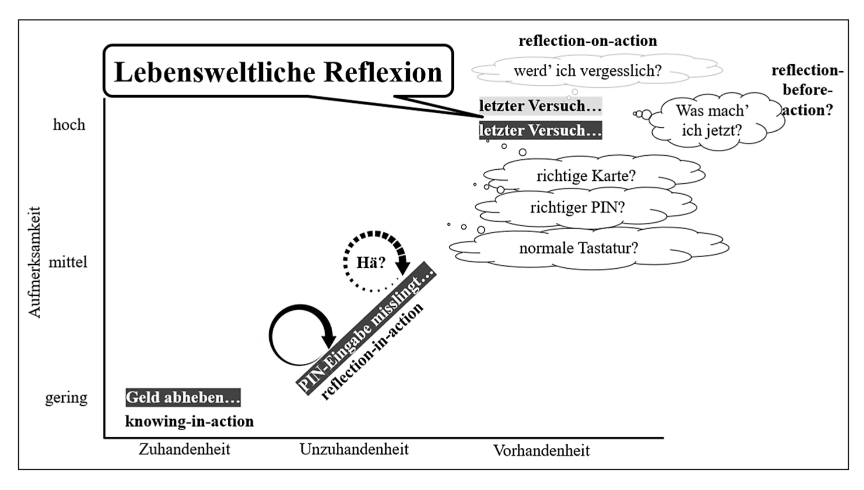


Abb. 3: Prozesse lebensweltlicher Reflexion (eigene Darstellung)

Die Parallelisierung der begrifflichen Trias von Heidegger mit den Überlegungen Donald Schöns zu den Modi der Reflexion gelingt ohne Schwierigkeiten, verdeutlicht aber eine Misere der Verwendung des Reflexionsbegriffs, weil sehr Unterschiedliches damit bezeichnet wird. Insbesondere der – für Schön zentrale – Aspekt des reflection-in-action lässt sich „allenfalls als quasi-reflexiv bezeichnen, weil Reflexion hier nicht Abstandnehmen von der Situation, sondern Momentum des Handelns selbst ist" (Neuweg 2021, 460).
Und insofern das Ziel, Geld abzuheben, ja bisher nicht erreicht ist, folgt die Frage ‚was mach' ich jetzt?' nochmals einer anderen zeitlichen Orientierung. Sind die

doi.org/10.35468/5969-05

distanznehmenden Fragen im Modus der V*orhandenheit* auf die (jüngste) Vergangenheit und die Gegenwart gerichtet, geht mit letzterer Frage der Blick in die Zukunft. Man kann auch diese Orientierung des Denkens definitorisch als „reflection-before-action" (Edwards 2017) kennzeichnen, leistet damit aber der wissenschaftsimmanenten Idee möglichst präziser Bestimmung des Gegenstandes keinen Dienst.

Die Wirkungen ‚natürlicher' Fraglosigkeit des eigenen Tuns im Modus der Zuhandenheit und die mit dem impliziten Wissen (vgl. dazu ausführlich Neuweg 2020) verbundene (Selbst-)Gewissheit stellen in alltäglichen Verrichtungen jedoch „nicht notwendig auch *erfolgreiches* Handeln [dar,] und implizites Wissen kann auch implizites Vorurteil und implizite Blindheit sein" (Neuweg 2007, 4, Hervorh. TL).

Ein Reflexionsanspruch, der Reflexion nicht nur an eine subjektive Handlungsproblematik als ‚natürlichen' Anlass bindet, setzt insofern an der Frage der *Qualität* an und postuliert die Notwendigkeit von Reflexion gerade auch dort, wo sie sich aufgrund von Vorerfahrungen, Gewohnheiten oder habitueller Prägungen nicht als subjektive, ggf. aber durchaus als objektive Handlungsproblematik ergibt. Genau hierin liegt wohl der Kern des verbreiteten Reflexionsanspruchs z. B. in der Lehrerbildung. Wo Studierende als langjährige Insassen der Institution, bzw. Teilnehmende an deren Praktiken die schulische Vollzugswirklichkeit als ‚normal' oder ‚natürlich' erfahren haben, gibt es gute Gründe für den Versuch der ‚Denaturalisierung' dieser Erfahrung durch Reflexion, gute Gründe für die „Befremdung der eigenen Kultur" (Amann & Hirschauer, 1997), auch als Programm einer akademischen Lehrerbildung.

Der Fokus der Argumentation verschiebt sich damit aber wesentlich: Von der deskriptiven Modellierung lebensweltlicher Anlässe der Reflexion hin zu professionstheoretisch begründeten normativen Ansprüchen z. B. bei Kramer und Pallesen (2018), die eine *„grundlegende Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit* […] in der Reflexion pädagogischer Arbeitsbündnisse [, …] im reflexiven Fallverstehen und nicht zuletzt auch in der Reflexion von Vermittlungsprozessen" (49) zur Bedingung eines als professionell zu bezeichnenden Habitus erklären.

Die Absicht der *Denaturalisierung* (als wünschenswerte und folgenreiche Irritation eingewohnter Selbstverständlichkeiten) bringt jedoch – und ich meine unvermeidlich – zugleich eine Form der *Denaturierung* der damit verbundenen Auseinandersetzungsprozesse mit sich. Wie flüssiges Eiklar in der heißen Pfanne zu festem Eiweiß denaturiert, ändert sich unabhängig von der Berechtigung der Absicht auch die Struktur von Reflexion durch deren Veranlassung, und zwar in zwei Hinsichten: Wenn Reflexion aus lebensweltlichem Anlass situations- und anforderungsgebunden subjektiv bedeutsames *Mittel* zur Anforderungsbewältigung ist, entwickelt *veranlasste* Reflexion unvermeidlich eine eigene und *zusätzliche* Anforderungslogik. Zwar ist sie auch in Zielhorizonte eingebunden, aber ob sie

doi.org/10.35468/5969-05

darin auch subjektive Bedeutsamkeit erlangt, ist empirisch offen. Durch Portfolios, Prompts oder Reflexionsangebote wird damit aus dem Mittel ein zusätzlicher *Zweck*. Während Reflexion lebensweltlich zur Lösung beiträgt, kann sie in der veranlassten Form in Schulen und Hochschulen gerade selbst zum Problem werden. Neben dem Charakteristikum der Zusätzlichkeit, eine im Grunde abgeschlossene Situation nachträglich (auch noch) reflektieren zu müssen,[5] ist die Einbindung in Systeme der Leistungsbewertung ein weiterer Grund für die Denaturierung von Reflexionen im Modus ihrer Veranlassung. Es scheint sehr plausibel, dass Schüler*innen oder Studierende, deren eingeforderte Reflexionen zum Gegenstand der Leistungsbewertung werden, diese auch strategisch daran ausrichten, was als Erwartung hinter der situativen Reflexionsanforderung vermutet wird.
Eine Denaturierung in zweiter Hinsicht stellt die ‚Entäußerung' dessen dar, was lebensweltlich zumindest im Wesentlichen innerlich abläuft und verbliebt. Mit Reflexionsveranlassungen sind durchgängig Formen der Dokumentation und Darstellung verbunden, die nicht nur befestigen, was sonst im Fluss ist, sondern dadurch auch erst Beobachtung und Diagnose sowie den intersubjektiven Vergleich der Produkte ermöglichen.
Aus terminologischer Sicht ist zu fragen, ob es Sinn macht, die beiden grundverschiedenen Formen lebensweltlicher und institutionell veranlasster Reflexion identisch zu bezeichnen. Man könnte sich durchaus vorstellen, gerade in der Lehrerbildung präziser zu benennen, worauf die Absicht der Denaturalisierung zielt: Neben *Irritation, Distanznahme* und *Befremdung* kämen z. B. *Analyse*, *(sich) in Beziehung setzen*, oder *Sinn bzw. Bedeutung (re)konstruieren* als adäquate Ansprüche eines Studiums in Betracht.

3.2 Reflexion als Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst

Als zweite Ebene werden die subjektivierenden Folgen aufgeführt, die sich aus den Reflexionsregimen für die Subjekte ergeben. Folgt man der Studie von Bröckling (2013) zum „unternehmerischen Selbst" als Subjektivierungsform, ist Reflexion als Selbst- und Sozialtechnologie zugleich Ursache und Folge dieses Selbst. Auch wenn Bröckling Reflexion nicht eigens als „Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst" (ebd., 288) identifiziert, kann Reflexion als gesteigerte und zu steigernde Fähigkeit, sich selbst zu beobachten, ins Verhältnis zu anderen zu setzen und sich selbst so strategisch zu optimieren, als ‚Basistechnologie' charakterisiert werden. Denn nur mit dieser Technologie kann das Subjekt selbst prüfen, ob es der Norm der Nützlichkeit und der Effizienz des Ressourceneinsatzes genügt, ob es kreativ und produktiv ist oder wie es vor Jahren bei Rewe hieß: ‚jeden Tag ein bisschen besser'.

5 Diesbezüglich eindrückliche Studierendenaussagen finden sich bei Wyss (2013).

doi.org/10.35468/5969-05

Das in den vergangenen Jahren als „ambivalente Selbsttechnik" (Münte-Goussar 2016, 82) diesbezüglich wohl am intensivsten diskutierte Konzept ist das des Portfolios: „Gerade als Alternative zur standardisierten, gleichmacherischen Leistungsfeststellung […] ist es eben diese Ermächtigung zur Selbstreflexion und -regulierung in Form individueller Kompetenzdarstellung – die der Lerner als Subjekt selbst vollzieht – die das Portfolio in der einschlägigen Literatur mit Selbstbestimmung assoziiert" (Münte-Goussar 2015, 114), was – jedoch nur prima vista – „das Portfolio als emanzipatorisches und reformpädagogisches Versprechen erscheinen" lässt (ebd.). Unter Rückgriff auf die foucaultsche Figur der ‚Technologie des Selbst' arbeitet Münte-Goussar jedoch heraus: „Das mit der Technik des Portfolios anvisierte Subjekt der Subjektivierung ist damit der *Unternehmer seiner selbst*. Dieser sucht unablässig nach Investitionsmöglichkeiten für sein Humankapital, treibt dessen Wachstum durch kontrollierte (Lern-)Handlungen fortwährend an und unterstellt sich selbst und seine gesamte Existenz einer ökonomischen Rationalität. Das Portfolio ist quasi ein Produktionsmittel dieses Unternehmenstypus" (ebd., 122). Portfolioarbeit beinhaltet damit „drei zentrale Praktiken: die Selbstdarstellung zum Zwecke der Beobachtung und Diagnose, die Selbstreflexivität zum Zwecke der Selbstvergewisserung und Selbststeuerung, die wiederum schließlich als eine kreative Selbsterschaffung und gerichtete Form der Lebensführung innerhalb des gesellschaftlichen Austausches vollzogen werden soll" (Münte-Goussar 2016, 252).

3.3 Konsequenzen für Schule und Hochschule

Durch die skizzierten Reflexionsregime entstehen für Schüler*innen und Studierenden, die in den Institutionen erfolgreich sein wollen, paradoxe Anforderungen.[6] Sie müssen, um als ‚reflektierte Schüler*innen bzw. Studierende' anerkennbar zu sein, ihre unterrichtliche/hochschulische Performanz nach dem Muster reflektierter Entscheidung organisieren und dabei zugleich die Ratifizierung der (hoch-)schulischen Normen sichtbar machen. Selbst wenn diese im Widerspruch zu den Ergebnissen lebensweltlicher Reflexion stehen, die z. B. für Langeweile, Über- oder Unterforderung in den Institutionen andere Lösungen bereithielten, wird mit der Instrumentalisierung der Reflexionsanforderung ‚Einsichtigkeit' (als Konformität mit den institutionellen Erwartungen) zur Norm der Anerkennbarkeit, die das emanzipatorische Potential lebensweltlicher Reflexion dem strategischen Impression-Management unterwirft.
Wenn Reflexionsanforderungen nicht den lebensweltlichen Charakter der Bewältigung relevanter Fragen haben, sondern zum veranlassten Additum, gar Exerzitium werden, entsteht außerdem Überdruss. In der Schule behindert dieser

6 Die Argumentation erfolgt in Teilen analog zu den Überlegungen von Honneth (2002) über die Paradoxien der Individualisierung.

doi.org/10.35468/5969-05

Überdruss die Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts und erschwert durch das 'Tun als ob' die Etablierung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses.
Für die Lehrerbildung ist Analoges zu vermuten: Statt der Einlassung auf die Deutungspotentiale theoretischer Konzepte oder wissenschaftlicher Methoden entstehen subversive Strategien, Widerstand und Verächtlichkeit gegenüber der Disziplin oder gegenüber der Institution, die jeweils unwahrscheinlich machen, dass das Studium einen Eindruck hinterlässt, der auch nur ansatzweise mit dem Anspruch einer Lehrer*bildung* zur Deckung zu bringen wäre. Wer von institutioneller Seite dazu angehalten wird, sich regelmäßig in seinen Tätigkeiten als Schüler*in oder Student*in selbst zu beobachten, selbst einzuschätzen und aus diesen Einschätzungen zumindest pro forma und als Bekenntnis zur Selbstoptimierung bezüglich gesetzter Normen Konsequenzen abzuleiten, steht nur vor den Alternativen, sich halbherzig durchzulavieren und Reflexivität vorzuspielen, nach dem Motto: „Ich hab das nochmal gründlich für mich reflektiert" – oder der Verweigerung, was aber mindestens in der offenen Form zum Ausscheiden aus dem Anforderungskontext zwingt, oder in der latenten Form zum ‚Scheinstudium' im doppelten Sinne mutiert.

4 Ausblick

Das Studium zum Lehrberuf ist nicht nur, aber insbesondere in den einphasigen BA-Studiengängen der Schweiz und den für die Primarstufe typischen generalistisch ausgerichteten Studiengängen insgesamt kurz und die 'bildungswissenschaftlichen' Anteile entsprechend klein. Umso gewichtiger scheint mir das Argument, diese Zeitressourcen in einer Weise einzusetzen, die den Studienbereich bei Studierenden als *Leit*disziplin des Lehrberufs anerkennbar macht. Mit den hier skizzierten Reflexionsregimen scheint mir das jedoch gerade nicht aussichtsreich. Suggestiv gefragt: Wie viele Studierende schreiben wirklich gerne Portfolios? Und was ist davon zu halten, wenn Studierende sich wenig ehrfürchtig darüber austauschen, „was man bei einer Reflexion so hinschreiben muss, dass das durchgeht"? Wundert es uns wirklich, wenn ‚Reflexion' dann von Studierenden zum Unwort des Jahres gewählt wird? Auch wenn diese Suggestionen der empirischen Prüfung bedürfen, positioniere ich mich mit der Feststellung, dass mit manchen Reflexionsregimen die Potentiale eines im engen Sinne erziehungs*wissenschaftlichen* Studiums von bestimmten Reflexionsregimen unterboten werden und damit die Disziplin zur *Light*-Disziplin machen, die man nicht wirklich ernst nehmen muss. Je nach Ausgestaltung wird sie gar zu *Leid*-Disziplin, weil das reflexive ‚aus sich selbst schöpfen', die Not, vermeintlich sein Innerstes nach außen kehren zu müs-

doi.org/10.35468/5969-05

sen und damit verbundene Tendenzen der Entgrenzung außerordentlich mühsam werden können.
Insofern schließt der Beitrag mit einem doppelten Plädoyer: Mit einem Plädoyer für mehr 'academic rigour' kennzeichne ich den Anspruch einer Wissensfundierung, die sich in der Herstellung gehaltvoller Beziehungen zwischen theoretischen Konzepten des Studiums und den studentischen Erfahrungen erweist. Das notwendige Kriterium besteht darin, diese Konzepte seitens der Lehrenden zu zeigen und in ihrem Deutungspotential zu plausibilisieren. Das hinreichende Kriterium besteht jedoch darin, dass die vielleicht zunächst abstrakten Fremdwörter zu inkorporierten Wahrnehmungs- und Deutungskategorien werden. Mit academic rigour meine ich zum zweiten die wiederholte und übende Teilnahme an methodisch geleiteten Erkenntnisprozessen. Darunter verstehe ich (in Abgrenzung zu manchem Konzept ‚forschenden Lernens') nicht die eigenständige Gestaltung eines möglichst vollständigen eigenen Forschungsprozesses, sondern die mehrfache Teilnahme an der Kernoperation des Forschens, nämlich einem relevanten empirischen Datum aus Schule und Unterricht theoretisch informiert und methodisch geleitet Erkenntnis abzuringen. Die damit verbundene Distanzierung von allzu unmittelbarer Praxisrelevanz eröffnet Spielräume für Erkenntnisse, die man als Student*in in einem Studium zum Lehrberuf zunächst gar nicht vermutet. Während das notwendige Kriterium dafür Formate sind, in denen die genannte Kernoperation mehrfach geübt werden kann, besteht das hinreichende Kriterium darin, dass in diesen Prozessen deutlich wird, in welchen Möglichkeiten und Grenzen pädagogisches Handeln in institutionellen Kontexten operiert.
Mit einem Plädoyer für den zurückhaltenden Einsatz des Reflexionsbegriffs kennzeichne ich das Anliegen, nicht jede kognitive Aktivität als Reflexion zu adeln, sondern vielmehr möglichst präzise zu fassen, welche Erwartungen an Studierende für die Befassung mit einem Konzept wie der „Reflexiven Inklusion" (Budde & Hummrich 2013) konkret verbunden sind: a. ein tief verstandenes Wissen um die Spannungen und Paradoxien im 'Umgang' mit Differenz, b. die mit zunehmender Erfahrung und Routine immer intuitivere, aber gleichwohl wissensfundierte Abwägung, was situativ zu tun ist und c. das trotz des Wissens um die Spannung weiterhin anspruchsvolle, aber nicht leidvolle Aushalten der Spannungsmomente, die aus der unvermeidlichen Entscheidung entstehen.
Zweifelsohne sind diese Anforderungen mit dem Etikett ‚reflexiv' kürzer zu fassen, gleichwohl stiftet die Ausführlichkeit deutlich mehr Klarheit bezüglich der Anforderungen.

doi.org/10.35468/5969-05

Literatur

Amann, K., & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Edwards, S. L. (2017): Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. International Practice Development Journal, 7(1), 1–15.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21–45.

Heidegger, M. (1967): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In A. Honneth (Hrsg.), Befreiung aus der Mündigkeit, Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Campus. 141–158.

Keiser, J., & Landolt, S. (2019): Wir pflegen. Den Austausch. Bewohnende von Pflegezentren im Dialog mit der (Quartier-)Bevölkerung. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit.

Klempin, C. (2021): Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, 76–85.

Korsgaard, C. M. (1996): Sources of Normativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41–52.

Leonhard, T., & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 46–55.

Leonhard, T., & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(2), 240–270.

Meyer, R. (2007): Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengesprächs. Außerschulische Bildung – Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung des AdB 2, 224–228.

Münte-Goussar, S. (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: J. Othmer & A. Weich (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. 109–127.

Münte-Goussar, S. (2016): (e)Portfolio. Eine pädagogische Technologie des Selbst. Europa-Universität Flensburg.

Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 12, 1–14.

Neuweg, G. H. (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 459–474.

Pörksen, U. (2011): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reh, S., & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich. 35–56.

doi.org/10.35468/5969-05

Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript. 69–99.
Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 93, 193–235.
Schneider, W. (2008): The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. Mind, Brain, and Education, 2(3), 114–121.
Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books. USA: Basic Books.
Wolff, S. (2015): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 234–259.
Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/5969-05

Thomas Häcker

Reflexive Lehrer*innenbildung
Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht

“There is no such thing as an unreflective teacher.”
(Zeichner 1996, 207)

Abstract

Reflexion erscheint in der Lehrer*innenbildung als Inbegriff des Anzustrebenden, dessen Steigerung in jedem Fall ein Gewinn wäre. Allerdings bricht sich der Reflexionsoptimismus nicht nur an der strittigen Frage der Wirksamkeit der Reflexion. Die verbreitete Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck, die hohen Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus, die Verdichtung von Reflexionsanforderungen in der Moderne und die Ausblendung ihrer Grenzen und Nebenwirkungen werfen zudem die Frage auf, ob Reflexion in der Lehrer*innenbildung nicht unter der Hand zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung einer Gewissheitspose an den Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren gerät. Pragmatisch-realistisch gesehen wäre Reflexion als das zu konzeptualisieren, was sie im besten Sinne sein kann: eine soziale Praxis.

1 Einleitung

Da die Fähigkeit zu reflektieren einen Aspekt der conditio humana darstellt, stellt sich in Bezug auf pädagogisches Handeln nicht die Frage, *ob* die Akteur*innen in solchen Kontexten reflektieren – das haben sie zu allen Zeiten getan. Es fragt sich vielmehr, *wer*, *wann*, *worauf*, aus welchen *Blickwinkeln*, unter Bezug auf welche *Referenzen* und vor allem zu welchem *Zweck* und mit welchem *Ziel* dies tut oder zu anderen Zeiten getan haben mag. Was Pädagog*innen respektive Lehrkräfte immer schon getan haben, reflektieren, wird in den 1980er und 1990er Jahren im Zuge des sogenannten ‚reflective turn‘ (vgl. Schön 1991) bzw. der ‚reflexiven Wende‘ in der Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1991; Häcker 2017, 22f.) auch in der Lehrkräftebildung explizit zu einer Norm. Diese Reflexionsnorm kommt, dem Leitbild des *reflective practitioner* folgend, bis heute in der Annahme, *Professionalisierung im Lehrberuf bestehe in der Steigerung von Reflexivität,* zum Ausdruck. Nachdem der Reflexionsansatz in der Lehrer*innenbildung über Jahr-

doi.org/10.35468/5969-06

zehnte hinweg eine nahezu uneingeschränkte Akzeptanz erfahren hat, wird seine dominante Bedeutung in jüngster Zeit punktuell relativiert (vgl. Hauser & Wyss 2021). Das ist zu begrüßen, unterstützt es doch notwendige Auseinandersetzungen über die Leistungen wie auch die oftmals übersehenen Grenzen von Reflexion in der Lehrer*innenbildung.
Nachdem zunächst herausgestellt wird, weshalb wissenschaftlich-kritische Reflexivität aus gutem Grund als Kernelement pädagogischer Professionalität betrachtet wird, wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Reflexionsnorm in der Lehrer*innenbildung in Theorie, Forschung und Praxis eine erstaunlich geringe kritisch-reflexive Distanz entgegengebracht wird und diese ihrerseits entsprechend eine Reihe von Reflexionsdefiziten aufweist. Um Reflexion jenseits von Mystifizierung und Trivialisierung fassbar zu machen, wird im dritten Abschnitt eine Schärfung des Reflexionsbegriffs versucht, die es gestattet, nicht nur gelingende Reflexion, sondern auch Widerstand und Verweigerung gegenüber Reflexionsanforderungen zu rekonstruieren. Gegenüber der in der Lehrer*innenbildung verbreiteten individualistischen Strategie, die Reflexivität im Lehrberuf vorwiegend dadurch zu steigern, dass die individuelle Reflexionskompetenz der einzelnen Lehrer*in umfassend gefördert wird, wird die Konzeptualisierung der Reflexion als soziale Praxis als Möglichkeit vorgestellt, die Reflexivität im Lehrberuf strukturell-organisatorisch zu steigern, ohne die Subjekte mit unangemessenen Reflexionsanforderungen zu überbürden und zugleich uneinlösbare Standardisierungs- und Technisierungsphantasien hinsichtlich des professionell-pädagogischen Handelns wiederzubeleben.

2 Reflexion als Paradigma der Lehrer*innenbildung

2.1 Reflexivität in der Lehrer*innenbildung – Anspruch und Stellenwert

Die Reflexionsnorm wird in der Lehrer*innenbildung mit zahlreichen Argumenten gut begründet. Seine Legitimität bezieht das Leitbild des reflective practitioners bspw. aus der Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe bzw. aus dem Anspruch, pädagogische Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens ins Werk zu setzen, und den daraus resultierenden Versuchen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Als besonders gewichtige Argumente gelten erstens die spezifische, einmalige, ungewisse und widersprüchliche Anforderungsstruktur pädagogischer Praxis, zweitens die Differenz von Wissen und Können sowie drittens gesamtgesellschaftliche Entwicklungen insbesondere in der späten, ‚reflexiven' Moderne (vgl. Beck 1993) (vgl. Häcker 2017, 22f; 2019, 85ff.).
Die *Handlungssituation von Lehrkräften* wird soziologisch im Rückgriff auf die strukturtheoretische Forschung zur pädagogischen Professionalität im Blick auf die mit ihr verbundene unwägbare und unsichere Interaktionsdynamik (vgl.

doi.org/10.35468/5969-06

Combe & Helsper 2002, 32) als komplex, intransparent und riskant beschrieben (vgl. Combe & Kolbe 2008, 858). Die „systematische Unsicherheit pädagogischen Handelns“ (ebd.) bringt als These eine Anforderungsstruktur auf den Punkt, die durch „ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit“ (ebd., 857) sowie Zukunftsoffenheit gekennzeichnet sei. Antinomien, Dilemmata und Paradoxien werden als „konstitutiv“ und damit als „Kern professionellen pädagogischen Handelns“ (Combe & Helsper 2002, 38) betrachtet, was pädagogisches Handeln zu einem „anspruchsvollen Balanceakt“ (ebd.) mache. Um „nicht einer unwägbaren Praxis nur ausgeliefert [zu] sein“, wird daher „Reflexivität als Bewusstsein über das eigene Tun (…) oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe 2008, 859). Einer Lehrer*innenbildung, die auf einen angemessenen Umgang mit dieser ungewissen Anforderungsstruktur ziele, müsse es daher um die „Habitualisierung von Reflexivität“ (Kolbe & Combe 2008, 886) gehen.

Überall dort, wo eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und *Eigenlogik von Wissen* einerseits *und Können* andererseits postuliert wird (vgl. Dewe u. a. 1990, 1992; Neuweg 1999, 2014, 2022, 207ff.), wird die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität besonders herausgestellt (vgl. Häcker 2017, 33). Die wissenstheoretische Einsicht, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten, führt Herzog (1995) zu dem Hinweis, die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit nicht in einem spezifischen Wissenskorpus zu suchen, da sich die Professionalität der pädagogischen Berufe nicht an der Form ihres Wissens zeige, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Dieser Umgang sei reflexiv (vgl. ebd., 263f.).

Im Blick auf Lehrpersonen nimmt Helsper „gesteigerte Reflexionsansprüche“ wahr, die mit dramatisch steigenden öffentlichen Erwartungen an die Schule verbunden seien und unter anderem von einer neuen Zwischenschicht von „Reflexions-Professionellen“ (Helsper 2000, 53) ausformuliert und „als neue Anforderung institutionalisiert“ (ebd.) würden. Damit wandere Reflexion, die Helsper als „Zentrum der Disziplin“ (ebd.) begreift, zumindest dem Anspruch nach in die professionelle Praxis der Einzelschule und konfrontiere Lehrer*innen und Kolleg*innen vor Ort mit neuen Reflexionsansprüchen gegenüber der eigenen Praxis, der Ausgestaltung der Schulkultur usw. (vgl. ebd.).

Die *gesellschaftliche Modernisierung* geht mit einer steigenden Reflexivität gesellschaftlicher Prozesse und einer zunehmenden individuellen Notwendigkeit, sich durch Reflexion zu orientieren und zu stabilisieren, einher. In der sog. *Reflexiven Moderne* (Beck 1993) entstehe ein Bewusstsein für die Rückkopplung des menschlichen Handelns an die Bedingungen des Handelns. Damit stiegen die Ansprüche an Reflexivität gegenüber pädagogischen Professionellen hinsichtlich

doi.org/10.35468/5969-06

der notwendigen Risiko- und Nebenfolgenabschätzung im Blick auf das eigene pädagogische Handeln (vgl. Helsper 2021, 278).
Gesteigerte Reflexionsansprüche führten zu einer Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer" Professioneller der „Reflexionsunterstützung", die Helsper als „Reflexionunterstützungsprofessionelle" (ebd., 280) bezeichnet, eine Entwicklung, die sich an einem deutlich expandierenden Markt an Supervisor*innen, Coachingexpert*innen und Organisationsberater*innen ablesen lasse (ebd., 280).

2.2 Reflexion als Gravitationszentrum des Diskurses um die Lehrer*innenbildung

Der anforderungs-, wissens- und modernisierungstheoretisch gut begründete Begriff der Reflexion nimmt nicht nur „in der zeitgenössischen Lehrerbildungsliteratur eine eminent wichtige, ja vielleicht zentrale Rolle" (Neuweg 2022, 33) ein, er scheint im deutschsprachigen Lehrer*innenbildungsdiskurs mittlerweile geradezu dessen „Gravitationszentrum" zu sein (vgl. Neuweg 2021, 1). Mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität" scheint bereits seit längerem – unterschiedlich begründeten theoretischen Konzeptionen von professionellem Handeln zum Trotz – in der Fachdebatte eine vergleichsweise große Einigkeit hergestellt zu sein (Reh 2004, 363). Als Konsensformel weist Reflexion in der Lehrer*innenbildung eine beachtliche „Integrationsmächtigkeit" (Neuweg 2022, 242) auf, wobei die integrative Funktion des Begriffes, so Wenzl (2021), vor allem auf seiner assoziativen Strahlkraft beruhen dürfte, die alle Varianten der Formel ‚Professionalität durch Reflexivität' „immer schon diffus zustimmungsfähig erscheinen lässt" (ebd., 293). Beides, die große Bedeutung von Reflexion einerseits und die Diffusität der Verwendung des Begriffs andererseits, spiegelt sich auch in Selbstdarstellungen der Disziplin, wie eine Analyse der Begriffsverwendung im aktuellen „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (Cramer u.a. 2020) beispielhaft zeigt: Reflexion findet sich dort in 174 verschiedenen Wörtern bzw. Wortkombinationen, 119 tauchen jeweils nur einmal auf. Die Vielfalt der Kombinationen von ‚gesteigerter Meta-Reflexivität' bis hin zu ‚reflexiver Wissenschaftlichkeit' wirft die Frage auf, ob es überhaupt fachsprachliche Kernbegriffe in der Lehrer*innenbildung gibt, die nicht mit Reflexion bzw. reflexiv kombinierbar wären.
Dem hohen Stellenwert der Reflexion zum Trotz werden an einer Kernfrage der Lehrer*innenbildung, der *Erfahrungsfrage* (Wann, wo und in welcher Einbettung sollten zum Aufbau professionell-pädagogischer Kompetenz welche eigenen Lehrerfahrungen gemacht werden (können)?), neben der Bedeutung der Reflexion auch ihre Grenzen ein Thema. Denn „angesichts unvorhersehbarer Verflochtenheiten und Situationen, die unablässig neue Probleme und Unwägbarkeiten hervorbringen, sind Erfahrung und Könnerschaft (…) gefordert: Kompetenzen zum Erfassen der Situationen, Umsicht, Geschicklichkeit, Einblick und situative

doi.org/10.35468/5969-06

Urteilskraft“ (Combe & Kolbe 2008, 870). Das professionelle Wissen von Lehrpersonen ist offenbar ein Wissen, das nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv bzw. in Handlungsschemata repräsentiert ist. Diese werden im Handeln in konkreten Situationen erworben (vgl. Herzog 1995, 262). Expertenhaftes Handeln ist – in situ – somit nicht nur von Reflexion, sondern vor allem von flexiblem, kontextsensiblem und intuitivem Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln, d. h. von einer Absenz bewussten Denkens, gekennzeichnet (vgl. hierzu Neuweg 2022, 135-188).

Es ist dieses herausfordernde Verhältnis von *Erfahrungsbildung* und *Reflexion*, dem mit Begriffen wie „doppelte Professionalisierung“ (Helsper 2001) bzw. Ausbildung eines ‚doppelten Habitus‘ Rechnung getragen wird: Lehrpersonen müssen demnach sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch einen Habitus des routinisierten, praktischen Könners ausbilden (vgl. ebd., 13). Eine entsprechende Expertiseentwicklung entfaltet sich offenbar berufsbiographisch über viele Jahre hinweg und benötigt im Wechsel beides: eine ‚Kultur der Distanz‘ und eine ‚Kultur der Einlassung auf Praxis‘ (vgl. Neuweg 2010, 40).

2.3 Reflexion – Grenzen, Risiken, Nebenwirkungen und Reflexionsdefizite

In der reflexionsbezogenen Literatur zur Lehrer*innenbildung finden sich Hinweise auf Voraussetzungen, Grenzen, (Neben-)Wirkungen bzw. notwendige Limitationen von Reflexion auffallend selten. Das ist insofern problematisch, als dies der verbreiteten Nobilitierung der Reflexion zum Selbstzweck potentiell Vorschub leisten und das Reflexionsparadigma in der Lehrer*innenbildung damit selbst unter Reflexionsabschluss setzen, d. h. die Reflexionsnorm strukturell gegen Kritik immunisieren könnte. Wenn Reflexion zum Selbstzweck wird, scheint mehr davon immer besser zu sein als weniger. Mit der Setzung von Reflexion als Selbstzweck kommt gleichsam unbeabsichtigt und auf umgekehrtem Wege potentiell ein ähnlich wirksamer Reflexionsabschluss zustande wie bei so mancher Wissenschaft, die diesen intentional methodisch sicherstellt, was diesen Wissenschaften den Vorwurf eingebracht hat „ihren Erfolg unter anderem dem Verzicht auf das Stellen gewisser Fragen“ (Weizsäcker 1978, 167) zu verdanken.

Jenseits von Texten, die sich differenziert und kritisch-distanziert mit Reflexion etwa erziehungs-, wissenschafts-, kulturtheoretisch usw. auseinandersetzen (bspw. Winkler 1999; Bourdieu 1995, 2013; Reckwitz 2009) finden sich kritische Rückfragen und skeptische Perspektiven auf Reflexion in der Literatur zur Lehrer*innenbildung nur vereinzelt, unsystematisch und verstreut. Zwar wird die Diskussion um Reflexivität im Lehrberuf punktuell durchaus auch kritisch geführt (vgl. etwa Wyss 2013; Lehmann-Rommel 2016; Häcker 2017, 2019; Neuweg 2021, 2022; Helsper 2021) – jüngst wird „Reflexionskompetenz” im Blick auf den Erwerb des Lehrberufs gar skeptisch als „überschätzt“ (Hauser 2021, 30; vgl. auch Hauser & Wyss 2021) eingestuft. Doch bilden systematisch ausgearbeitete,

doi.org/10.35468/5969-06

relativierende Positionen, die Reflexion zwar als eminent wichtigen Modus des bewusstseinsmäßigen In-der-Welt-Seins anerkennen, sie zugleich aber gegenüber anderen, ebenfalls relevanten Modi, angemessen zu relativieren und einzuordnen wissen, in der kaum mehr zu überblickenden Masse an Publikationen derzeit die Ausnahme (bspw. Neuweg 2022).

Eine mangelnde kritische Distanz zur Reflexionsnorm in Theorie, Forschung und Praxis führt dazu, dass eine Reihe relevanter Fragen nicht hinreichend in den Blick genommen werden, was hier an einigen Beispielen zumindest angedeutet werden soll:

- Die Formel ‚Professionalität durch Reflexivität' ruft einen cartesianisch-aufklärerischen Reflexionsoptimismus auf, der Reflexion implizit mit der Hoffnung auf einen konstitutiven Zugriff auf ein absolutes bzw. gültiges Wissen jenseits von Außenwelt und sinnlicher Kenntnis verbindet (vgl. Winkler 1999, 278f.; Fendler 2003, 16) und einen Zuwachs kritischer Vergewisserung allein schon durch die Betonung der Reflexivität selbst für gesichert hält – eine Mystifizierung von Reflexion, die Gefahr läuft, die gesellschaftliche Affirmativität, die das Programm der ‚reflexiven Professionalisierung' auch aufweist, analytisch aus dem Blick zu verlieren (vgl. Winkler 1999, 272).
- Dem Selbstmissverständnis der Moderne, sich durch rationale Reflexivität aus eingelebten Routinen und Traditionalität zu befreien, hält Reckwitz entgegen, dass die Reflexivität der Moderne alles andere als kulturell neutral sei, sondern ihrerseits unweigerlich vor einem kulturellen Horizont von Unhinterfragtem stattfinde, hinter den zurückgefragt werden müsse (vgl. Reckwitz 2009, 171). So lasse sich etwa in den Reflexivitätsvorstellungen hochmoderner Praxis einerseits ein Code der Selbstoptimierung, d. h. ein klassisch modernes, bürgerliches „Sinnmuster der Perfektibilität", andererseits ein Code der Selbstentfaltung, d. h. die neoromantische Semantik „des expressiven Wachstums des Ichs" entdecken, zwei Codes, „die auf eine uneinheitliche, möglicherweise widersprüchliche Weise miteinander kombiniert" (ebd., 178f.) seien.
- Die Theorie reflexiver Modernisierung, so Reckwitz, weise mit ihrer „einseitigen Orientierung an kognitiver Reflexivität" (Reckwitz 2009, 180) zudem eine ästhetische Leerstelle auf, auf die bereits Lash (1994/2014) aufmerksam gemacht habe: Sie vernachlässige schon theoretisch die Ebene der Affekte und Sinne (vgl. Reckwitz 2009, 180)
- Auch auf der Ebene des Individuums wäre es ein Selbstmissverständnis, anzunehmen, es sei möglich, sich selbstbezüglich im Handeln völlig transparent zu werden (vgl. Ricken 2004, 139). Da Reflexion immer nur so gut sein kann, wie die Qualität der dazu herangezogenen Wissensbestände und Theorien und der Perspektiven, die in sie eingehen, stößt Selbstreflexion potenziell nicht nur an

doi.org/10.35468/5969-06

die Begrenztheit des verfügbaren Wissens (vgl. Lehmann-Rommel 2016, 35) – dessen Bedeutung wird im Reflexionsparadigma ohnehin gerne unterschätzt (vgl. Neuweg 2022, 242) - sondern birgt – und das ist eine Frage der in die Reflexion eingehenden Perspektiven - immer auch die Möglichkeit, bestehende Überzeugungen zu verstärken, vorgefasste Meinungen zu bestätigen, Stereotypen zu verfestigen und Rationalisierungen als Reflexion zu tarnen (vgl. Fendler 2003, 16).

- Die anforderungstheoretische Charakterisierung pädagogischen Handelns als ‚systematisch unsicher' macht Unsicherheit und Ungewissheit zu einer „disziplinkonstituierenden Kategorie" (Keiner 2005, 156), die pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Reflexion konstituiere und a priori kennzeichne (vgl. ebd.). Über die Funktion der Beschreibung einer anspruchsvollen Praxis hinaus erhalten Unsicherheit, Ungewissheit, Unvorhersehbarkeit, Undurchschaubarkeit, Unplanbarkeit usw. damit zugleich auch eine disziplinär-legitimatorische Funktion mit potenziell verengenden Wirkungen: Unsicherheit und Ungewissheit werden so erstens nicht mehr notwendig selbst zum Forschungsgegenstand gemacht (vgl. ebd.) und als Antwort auf Ungewissheit ist zweitens Reflexion als Mittel der Wahl gesetzt, was eine mögliche Erklärung dafür sein könnte, dass Wissen und Forschungen anderer Disziplinen über Handeln und Entscheiden unter Risiko, Unsicherheit und Ungewissheit – etwa hinsichtlich der fundamentalen Bedeutung von Intuition (vgl. Gigerenzer 2008; Kahneman 2012) – in der Debatte um die Lehrer*innenbildung kaum eine Rolle zu spielen scheinen. Dem Reflexionsansatz sei – so spitzt Neuweg zu – eine „tiefe Grundskepsis gegenüber intuitivem, implizitem Lernen eingeschrieben" (Neuweg 2022, 242).
- Die einseitige Betonung der Reflexion verliert leicht aus dem Blick, dass es auf der Ebene professionellen Könnens wie auch auf der Ebene des Wohlbefindens Kontraindikationen gibt: Neuweg hat schon früh auf „performanzmindernde Effekte der Reflexion" (Neuweg 2010, 38) hingewiesen, d.h. darauf, dass „intuitive Regulationsprozesse empfindlich gestört werden können, wenn man sie ohne Not ‚verkopft'" (ebd.). Zweitens sei professionelle Könnerschaft im Handeln nicht selbstbezüglich, weil der Könner seine Gedanken nicht bei sich, sondern ganz bei der Sache habe (Neuweg 2017, S. 91f.). Drittens wird das Problem eines Wohlbefinden und Gesundheit schädigenden und handlungsblockierenden „Zuviel" an Reflexionsanforderungen im professionellen Handeln (vgl. Häcker 2017, 28f.) immerhin ansatzweise Thema der Debatte (vgl. Helsper 2021, 281f.).
- Ernüchternde Forschungsergebnisse zur reflexiven Praxis praktizierender und angehender Lehrpersonen werfen schließlich weitere, sehr grundlegende Fragen an die Reflexionsnorm in Theorie und Forschung auf. Reflexionen von Lehrpersonen scheinen, der Studie von Wyss (2013) folgend, individuell,

doi.org/10.35468/5969-06

wenig strukturiert, vorwiegend rein gedanklich (d. h. im Dialog mit sich selbst) in den Pausen oder auf dem Schulweg stattzufinden. Sie werden offenbar selten im Kollegium und dort gegebenenfalls wenig koordiniert und strukturiert durchgeführt (vgl. ebd., 253f.), was gemessen an der Idee eines kriteriengeleiteten, theoriebezogenen, selbstkritischen Nachdenkens über den eigenen Unterricht mit dem Ziel seiner Weiterentwicklung (vgl. Meyer et al. 2016, 13) defizitär wirken muss. Ähnliches gilt für studentische Reflexionen, denen seit Jahrzehnten stabil mangelnde Qualität (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger u. a. 2017, 135), insbesondere die Beschränkung auf vorwiegend deskriptiv auf der Oberfläche bleibende Reflexionen bzw. das Ausbleiben kritischer Reflexion (vgl. etwa Zeichner & Liston 1987; Hatton & Smith 1995) attestiert wird. Eine reflexiv-forschende Haltung, die als Merkmal einer sich kontinuierlich entwickelnden Professionalität betrachtet wird, scheint bei Lehramtsstudierenden empirisch offenbar nicht oder nicht im erhofften Maß (vgl. Eysel 2006; Roters 2012; Wyss 2013) bzw. von Dimension zu Dimension unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Jahncke 2019) zu finden zu sein. Empirisch nach wie vor weitgehend ungeklärt ist darüberhinaus nicht nur die Frage, ob sich die Reflexivität angehender Lehrpersonen durch Lehrer*innenbildungsprogramme tatsächlich fördern lässt, sondern auch die, ob ein höheres Maß an Reflexivität von Lehrpersonen zu besseren Lernleistungen bei den Schüler*innen (vgl. Korthagen 2001) oder auch nur zu einer besseren Berufspraxis (vgl. Hauser & Wyss 2021, 8) führt. Aufgrund erheblicher Darstellungslücken vieler empirischer Studien (vgl. Jahncke 2019, 85) lässt sich oftmals allerdings nicht entscheiden, ob die immer wieder berichtete Abwesenheit von *critical thinking* auf unreflektierte Studierende, auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen, auf methodologische Probleme seiner Konzeptualisierung bzw. methodische Probleme seiner Erfassung hindeutet oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert (vgl. Häcker 2019, 83).

- Das Reflexionsverständnis Deweys (1910) gilt neben dem von Schön (1983, 1987) als ein „Hauptreferenzpunkt" (Leonhard & Abels 2017, 46) im aktuellen Reflexionsdiskurs der Lehrer*innenbildung. Dewey unterteilt Reflexion in einen fünfstufigen, zyklisch verlaufenden, Problemlöseprozess und konzeptualisiert reflective thinking damit analog zu einem wissenschaftlich-experimentellen Vorgehen. Die weitgehende Orientierung des *reflective teaching* an dieser Konzeptualisierung von Reflexion hat der reflexiven Lehrer*innenbildung im angloamerikanischen Raum den Vorwurf eingebracht, sich auf ein technisch-instrumentelles Reflexionsverständnis zu reduzieren, das sich nurmehr auf effiziente Unterrichtstechniken und effektives Unterrichtsmanagement zur Optimierung des Lernens fokussiert, und Fragen etwa der sozialen Gerechtigkeit ignoriere (vgl. Fendler 2003, 16).

doi.org/10.35468/5969-06

- In der angloamerikanischen Diskussion um reflective teaching wurde zudem schon früh auf die Risiken des Einflusses der Forschung auf die Ausbildungspraxis hingewiesen: Wenn die Lehrer*innenbildungsforschung ausgeklügelte Programme bereitstelle, um Lehrer*innen zu instruieren, reflexive Praktiker*innen zu werden, werde implizit davon ausgegangen, dass Lehrer*innen nicht reflexiv seien, es sei denn, sie praktizierten die von Forscher*innen geförderten spezifischen Techniken (vgl. ebd., 23). Zudem sei es ironisch, dass sich die Rhetorik über reflektierende Praktiker*innen auf die Ermächtigung von Lehrer*innen richte, während die Anforderungen an das Erlernen von Reflexion auf der Annahme basierten, dass Lehrer*innen ohne Anweisung von Expert*innen nicht in der Lage seien, zu reflektieren (vgl. ebd.), was die Frage aufwirft, ob es sich dabei tatsächlich um ein Defizit oder nicht vielmehr eine entmündigende Selbstlegitimierung handelt.

Reflexivität als Inbegriff einer kritisch-reflexiven Haltung, die bohrend nachfragt und der nichts so heilig ist, dass es nicht prinzipiell in Zweifel gezogen werden kann (vgl. Helsper 2001, 12), darf gerade den ubiquitären Anspruch an Reflexion in der Lehrer*innenbildung nicht aussparen. Denn auch und gerade wenn man anerkennt, dass wissenschaftliche Reflexivität „ein unhintergehbares Erfordernis professionellen Handelns unter hochmodernisierten, nachtraditionalen sozialen Verhältnissen" (ebd.) darstellt, wird an den wenigen Andeutungen oben erkennbar, dass der Reflexionsansatz selbst, der als ein Mittel des Umgangs mit der Einsicht in die Nichtstandardisierbarkeit und Nichttechnisierbarkeit der Lehrer*innenarbeit betrachtet und propagiert wird, wenn er seinerseits unter Reflexionsabschluss gestellt und gegen Kritik immunisiert wird, droht, unter der Hand zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung einer Gewissheitspose an den Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren zu geraten, d. h. Opfer seiner eigenen Entgrenzungen, Hypertrophien und Mystifizierungen zu werden.

3 Schärfung des Reflexionskonzepts

3.1 Reflexion – ein Bezugsmodus des Denkens

Reflexion als referentieller bzw. selbstreferentieller, d. h. rückbezüglicher bzw. selbstbezüglicher Modus des Denkens (vgl. Häcker 2012, 268) macht zunächst lediglich kenntlich, dass es um die Herstellung von Bezügen und die Anwendung von Denkfiguren bzw. ein Abspiegeln von etwas an etwas geht (vgl. Häcker 2017, 25f.). Auf diesen in der wissenschaftlich-theoretischen Literatur auszumachenden Minimalkonsens hinzuweisen ist deshalb notwendig, weil der Umgang mit dem Begriff der Reflexion, seinem z. T. inflationären Gebrauch zum Trotz, als herausfordernd betrachtet werden kann. So ist es bis heute nach wie vor schwierig, *erstens*

doi.org/10.35468/5969-06

Reflexion konsensfähig und fassbar zu definieren – das zeigt sich in der „disparaten Fülle unterschiedlicher Reflexionsbegriffe“ (Neuweg 2022, 242) – und *zweitens* durch Operationalisierung der Messbarkeit zugänglich zu machen. Dies hängt *drittens* eng mit der unhintergehbaren Normativität des Konzepts zusammen. Diese zeigt sich etwa in den unterschiedlichen Antworten auf die Frage, welche inhaltlichen Bezüge als für reflexives Denken relevant bestimmt, ausdifferenziert und dann formal entlang von Codes wie ‚höher-niedriger, ‚besser-schlechter‘, ‚flachertiefgängiger‘ oder ‚expertenhafter-laienhafter‘ hierarchisiert werden.

3.2 Reflexion und der Aspekt ihres In-Gang-Kommens

Als eine besondere Form des Handelns kommt Reflexion – schematisch gesprochen – vor allem dann in Gang, wenn mir die Welt irgendwie zum Problem wird, ich irritiert bin, mich etwas aufmerken lässt usw., d. h. wenn Unerwartetes, Hürden, Diskrepanzen, Differenzen, Unstimmigkeiten, Lücken, Brüche usw. auftreten. Vielleicht zieht aber auch etwas mein Interesse oder meine Neugier auf sich. Solche Brüche und das damit verbundene Aufmerken können jederzeit aus lebenspraktischen Vollzügen heraus entstehen. Reflexionen, die auf solche alltäglichen, widerfahrnishaft als von außen kommend erlebten Irritationen hin in Gang kommen, folgen einem Anlass. Im Gegensatz dazu kann Reflexion aber auch absichtsvoll von außen oder mir selbst induziert werden, indem mein Verhalten, Handeln, Denken oder Fühlen durch Andere oder mich gezielt in Frage gestellt, befragt, hinterfragt, kritisiert, konfrontiert, problematisiert, gespiegelt usw. wird und ich dadurch irritiert bzw. verunsichert werde. Reflektieren kommt dann in der Folge einer Veranlassung in Gang. Da sowohl *Anlässe* als auch *Veranlassungen* einer aktiven Übernahme bzw. einer Bedeutungszuweisung durch das Subjekt bedürfen, um tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen, steht Reflektieren prinzipiell unter einem Möglichkeitsvorbehalt, d. h. sein Vollzug bleibt letztlich optional. Die Unterscheidung von Anlass und Veranlassung ist insofern relevant, als sich die beiden Modi des In-Gang-Kommens von Reflexion in unterschiedlichen emotional-motivationalen Qualitäten des Reflexionsprozesses niederschlagen können.

3.3 Reflexion und der Aspekt des situativen Kontextes

3.3.1 Reflektieren in alltäglichen, lebenspraktischen Kontexten

In alltäglichen, lebenspraktischen Kontexten führen Brüche usw., wenn sie Dinge fraglich werden lassen, irritieren, verunsichern usw. potentiell ins Reflektieren. Dabei aufkommende Fragen „Was ist da (passiert)?“, „Was hat es damit auf sich? Was bedeutet das?“ und „Wie geht es weiter/kann es weitergehen?“ usw. können je nach Relevanz und Dringlichkeit im Zwiegespräch mit sich selbst, d. h. unter Rückgriff auf eigene Verstehens- und Erklärungsmöglichkeiten bzw. selbst verfügbares Alltags- wie auch Reflexions- und Theoriewissen, durch diskursive Auseinandersetzung mit den Perspektiven beteiligter Anderer, das systematische

doi.org/10.35468/5969-06

Einholen der Perspektive unbeteiligter Dritter sowie durch Bezug auf Reflexionswissen von Spezialist*innen angegangen werden (vgl. Helsper 2001, 9). Um Aufschluss über aufgetretene Irritationen oder ein Aufmerken zu gewinnen und diese ggf. zu rekonstruieren, bedarf es einer handlungsentlasteten Situation, d. h. eines eigenen ‚Raumes', der es möglich macht, Distanz zu gewinnen (vgl. ebd.). Ein so in lebenspraktischen, oftmals krisenhaften Ereignissen gegründetes Reflektieren ist kein Selbstzweck. Es ist ein Mittel zur (Auf-)Klärung und Verarbeitung, zur Orientierung, zur Begründung und Legitimation, zur Erweiterung eigener Perspektiven, zur Gewinnung veränderter Sichtweisen bzw. zur Erlangung neuer (Handlungs-)Sicherheit (vgl. u. a. ebd.). Aus der Perspektive des reflektierenden Subjekts erfüllt alltägliches (krisen-)induziertes Reflektieren eine *lebenspraktisch-expansive Funktio*n, d. h. es dient der (Wieder-)Gewinnung, Aufrechterhaltung bzw. der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -voraussetzungen und damit verbunden der subjektiven Lebensqualität (vgl. Holzkamp 1985, 394ff.; 1995, 23). Reflektieren wäre aus Sicht des Subjekts dann erfolgreich, wenn die damit verbundenen Zwecke erfüllt bzw. Ziele erreicht wurden.

3.3.2 Reflektieren in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten

In institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten kommt Reflexion vorwiegend anders in Gang. Hier wird Reflexion der Lernenden/Studierenden vor allem von außen, durch Lehrende, veranlasst, d. h. unter didaktischen Gesichtspunkten versucht zu stimulieren, etwa durch skeptisches Fragen, die Vermittlung alternativer Erfahrungen, das Einfordern von Begründungen, die Problematisierung scheinbar gültiger Wissensbestände bzw. scheinbar tragfähiger Überzeugungen, Haltungen, Routinen etc. Während Reflexion in alltagspraktischen Kontexten eher auf Bewältigung, Orientierung und (Wieder-)Gewinnung von Sicherheit gerichtet ist, d. h. darauf zielt, subjektiv angemessenes (Weiter-)Handeln zu ermöglichen, zielt Reflektieren in didaktischen Kontexten zumeist geradezu auf gegensätzliche Wirkungen: Etwas wird ins Bewusstsein gehoben, um fraglich, hinterfragt, infrage gestellt und kritisiert werden zu können. Das unhinterfragt Selbstverständliche wird absichtsvoll in die ‚Krise' geführt. Das kann und soll irritieren und verunsichern. Solches gleichsam didaktisch induzierte Reflektieren soll der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven, der Überwindung von Subjektivität, der Erweiterung und Transformation von Wissen und Erfahrung, der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus usw. dienen. Die Frage nach Erfolg bzw. Gelingen stellt sich hier nun vor allem den Lehrenden, und zwar *evaluatorisch* dort, wo Lehrende sich für die Wirkungen ihres hochschuldidaktischen Handelns interessieren, bzw. *legitimatorisch*, wo sie sich beauftragt sehen, Reflexion didaktisch zu induzieren. In beiden Fällen muss geklärt sein, über welches *Wissen* Studierende verfügen müssen, welche *Denkfiguren* sie vollziehen können bzw. welche *Denkstile* und *Reflexionstechniken* sie habitualisieren müssen, um in dieser Domäne als ‚reflektiert' zu gelten.

doi.org/10.35468/5969-06

Wo im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung die Förderung von Reflexionskompetenz in Leistungsbeurteilungskontexte eingebunden wird und es darum geht, zu zeigen, dass und wie ‚gut' man in der Lage ist, bspw. eine pädagogische Situation zu reflektieren, müsste den Studierenden – wenn man solche Anforderungen schon nicht als einem akademischen Studium unangemessen zurückweist – auf der Grundlage transparenter Leistungsanforderungen entsprechend gezeigt und mit ihnen geübt werden, wie das domänenspezifisch mustergültig geht.
Zusammenfassend zeigt sich, dass eine Reflexiologie, d. h. ein vernünftiges Reden über Reflexion, auf *Kontexte*, *Ziele*, *Zwecke*, *Modi* sowie *Gegenstände*, *Referenzwissen* und *-theorien*, *Perspektivierungen* und nicht zuletzt den Ausweis der angestrebten *Reflexionsgewinne* verwiesen ist. Wann jemand als ‚reflektiert' gilt, kann zwar inhaltsabstinent und abstrakt an die Anzahl hergestellter Bezüge und die vollzogenen rekursiven Figuren gebunden werden, wie dies beispielsweise von der quantitativ-empirischen Reflexionskompetenzforschung praktiziert wird. Eine differenziertere Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit' müsste dann aber domänenspezifisch, d. h. auf Inhalte (Wissensbestände, Theorien usw.) und Kontexte bezogen vorgenommen werden. Die These der *lebenspraktisch-expansiven Funktion* von Reflexion liefert schließlich im Verbund mit der *Differenz von Anlass und Veranlassung* eine theoretische Folie für die Rekonstruktion nicht nur erfolgreichen Reflektierens, sondern auch des Widerstands gegen Reflexion bzw. von Formen defensiven Reflektierens in Lehr-Lern-Kontexten (vgl. Häcker 2017, 23f).

4 Reflexion als soziale Praxis

Wenn im Folgenden dafür geworben wird, Reflexion in der Lehrer*innenbildung stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren, knüpft dies an Überlegungen verschiedener Autor*innen an, allen voran der Idee der „Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität" von Reh (2004, 368). Reflexion stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren verbindet die Anliegen, die Reflexivität im Lehrberuf zu sichern und wo nötig zu steigern, ohne zugleich der individualisierenden Tendenz zu folgen, Lehrpersonen mit Reflexionsanforderungen zu überbürden. Stattdessen geht es darum, Strukturprobleme pädagogischen Handlens auch stärker strukturell und kooperativ zu bearbeiten.

4.1 Professionelle Reflexivität: Von der individuellen zur kollektiven Perspektivierung

Die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität" (Reh 2004, 364) ist insbesondere mit dem Einwand kritisiert worden, in den handlungstheoretischen Konzeptionen werde Reflexivität „fast ausschließlich an eine selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gebunden gedacht" (ebd.). Einem solchen

doi.org/10.35468/5969-06

individualistischen Konzept – Reh spricht von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ (ebd., 360) – sind in Bezug auf verfügbares Wissen, Erfahrungen und Perspektiven usw. enge erkenntnismäßige Grenzen gesetzt. Dem setzt Reh ein kommunikativ-kooperatives Konzept von Reflexivität entgegen, bei dem es um eine „radikale Perspektivierung des Wissens“ (ebd., 364) geht. Im ersten Schritt geht es dabei zunächst um ein sprachliches Verfügbarmachen durch Erzählen: Eine Situation oder Erfahrung zu schildern sei wichtig, weil erst Erzählungen ein reflexives Potenzial auswiesen, indem Interpretationsmuster reproduziert und Bilder produziert würden, d. h. textliche Grundlagen entstünden, in denen sich „‚Leerstellen‘, Widersprüche und Brüche von Bildern“ (ebd., 367f.) finden ließen. Allerdings müsse es um eine Produktion der Erzählung gehen, „die in Interaktion stattfindet“ (ebd., 368). Die „reflexive Verfügbarkeit über das eigene berufliche Tun“ (ebd.) würde in dieser Form durch gemeinsame, interaktive und kommunikative Perspektivierung des Wissens und gemeinsames Erkennen von Nicht-Wissen errungen werden. Weil diese Form der Reflexivität darauf angewiesen sei, dass die dazu notwendige Diskursivität organisatorisch sichergestellt wird, d. h. Kommunikationsorte und -zwänge in der Organisation geschaffen werden müssten, spricht Reh hier von „Reflexivität als organisatorische Struktur“ (ebd.). Mit ihrem Hinweis auf die Bedeutung von „Orten für kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, 368) und den Einbau von Kommunikationsnotwendigkeiten, die in der Arbeitsweise einer Organisation verankert sind, stellt Reh die Bedeutung des Gemeinsamen, Kommunikativ-Kooperativen für professionelle Reflexion heraus. Dieses spielt in seiner Erkenntnis erweiternden, wie auch entlastenden und unterstützenden Funktion im Diskurs um die reflexive Professionalisierung von Lehrpersonen durchaus eine Rolle, wenn bspw. Helsper „eine organisatorisch verankerte, fest institutionalisierte Zeiten und Räume umfassende, verbindliche und gemeinsame professionelle Reflexion“ (vgl. Helsper 2021, 282) einfordert. Eine solche Reflexion zu realisieren würde allerdings etwas sehr Grundsätzliches voraussetzen: die *Anerkennung des konstitutiv dialogischen Charakters von Reflexion* bzw. – dies weiterführend – die *Konzeptualisierung von Reflexion als soziale Praxis*.

4.2 Annäherungen an ein Verständnis von Reflexion als soziale Praxis

Reflexion als soziale Praxis zu konzeptualisieren legt sich theoretisch schon durch den konstitutiv dialogischen Charakter des Reflektierens als solchen nahe. Um etwas der Reflexion zugänglich zu machen, muss es aus der Verschwiegenheit in die Aussprechbarkeit gehoben werden, ein Prozess, der einer Anstrengung, bestenfalls gemeinsamer Anstrengungen bedarf, insbesondere, wenn es sich um bis dahin Unbewusstes, gar nur Gefühltes handelt, das es gilt, ins Bewusstsein zu holen. Schließlich ist Reflektieren als soziale Praxis darauf verwiesen, wie andere Praktiken auch, praktisch weitergegeben zu werden.

doi.org/10.35468/5969-06

4.2.1 Reflexion als konstitutiv dialogisch

Reflexivität als Inbegriff der Möglichkeit der (Selbst-)Thematisierung stellt einen Aspekt der conditio humana, d. h. „eine Eigenschaft der menschlichen Gattung als solcher“ (vgl. Honneth 2002, 143) dar: Als Teil der conditio humana steht sie für die Struktureigenschaft des Bewusstseins, ursprünglich stets mögliches Selbstbewusstsein zu sein (vgl. Schnädelbach 2012, 114). Anders formuliert: Menschliches In-der-Welt-Sein ist konstitutiv reflexiv. Da Denken (im Sinne von Reflektieren) nach Arendt eine auf Sprache basierende ‚Zwei-in-Einem‘-Tätigkeit darstellt, d. h. einen stummen Dialog, den ich ohne Ton mit mir selbst führe, bei dem ich mein eigener Partner werde, in ein Zwiegespräch mit mir selbst trete und in diesem Sinne mich selbst als Gesellschaft benötige (vgl. Arendt 2008, 92f.), ist Reflektieren unhintergehbar sprachlich und konstitutiv dialogisch. Sein Zweck besteht darin, „sich in der Welt der Dinge und der Geschehnisse zu orientieren und dies in Gemeinschaft mit anderen Menschen kommunikativ zu organisieren“ (Janich 2001, 152), womit Janich auf die Notwendigkeit hinweist, das prinzipiell Dialogische des Reflektierens in Richtung des Sozialen zu überschreiten.

4.2.2 Reflexion als soziale Selbstverständigung

Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive bezeichnet Holzkamp Reflexion als ‚begreifende Durchdringung' (Holzkamp, 1985, S. 394ff.) der jeweiligen Handlungssituation (insbesondere ihrer Widersprüche), die zum Ziel hat, die individuellen (eigenen und fremden) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern bzw. die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern. Dies basiert auf der subjektwissenschaftlichen Grundannahme, dass menschliches Handeln auf die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1995, 23) bzw. die Vermeidung ihrer Reduzierung und Einschränkung zielt. Polanyi (1966) hat darauf aufmerksam gemacht, dass man nicht alles, was man ‚irgendwie' weiß, auch aussprechen und damit kommunikabel machen kann. Er spricht von „tacid knowledge”. Holzkamp fasst dieses verschwiegene, verborgene Wissen als ein Wissen, das erst in einem Selbstverständigungsprozess „zu sagbarem (damit reflektierbarem) Wissen gemacht werden kann/muss“ (Holzkamp 1996, 101). Der Begriff der „Selbstverständigung“ deutet an, dass es etwas zu verstehen gibt, was sich nicht von selbst versteht, nicht auf der Hand liegt. Dieses „Etwas“ bedarf der gemeinsamen Anstrengung, um es als Erkenntnis auf den Punkt zu bringen bzw. zutage zu fördern. Da dieser Prozess notwendig sozial erfolgt, spricht Holzkamp von „sozialer Selbstverständigung“ und verweist damit auf Intersubjektivität als Beziehungsmodus, um gemeinsam neue Ebenen der Versprachlichung zu erreichen (vgl. ebd., 99) und „verschwiegenes Wissen ‚sagbar' zu machen“ (ebd., 101).

doi.org/10.35468/5969-06

4.2.3 Reflexion als Zugänglichmachen des noch Unbewussten

Eine Schwierigkeit im Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen liegt für Combe und Kolbe (2008) darin, dass Erfahrungswissen einerseits gebraucht und aufgebaut, andererseits aber auch kritisch durchgearbeitet werden müsse (vgl. Combe & Kolbe 2008, 871). Das bei Subjekten immer schon vorhandene Erfahrungs- bzw. Praxiswissen baue sich „im (vorbewussten) Modus einer szenischen Gestaltwahrnehmung auf" (ebd., 871), einer Wahrnehmung, die sich als „szenisch-gestalthaft, vorbewusst, mitlaufend, kontextsensitiv" (Combe & Kolbe 2008, 870) beschreiben lässt. Erfahrungswissen, das offenbar nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv repräsentiert zu sein scheint (vgl. Herzog, 1995, 262), biete gleichsam eine „Orientierung (...) am Leitfaden szenischer Bilder und Beispiele im abkürzenden Modus der analogisierenden Übertragung" (Combe & Kolbe 2008, 870). Um die für den Professionalisierungsprozess notwendige Auseinandersetzung mit Handlungserfahrungen, Handlungsbedingungen und Interventionschancen bewerkstelligen zu können, plädieren die Autoren daher für ein verstärktes „Lernen am Fall", bei dem Protokolle der Wirklichkeit rekonstruktiv-hermeneutisch bearbeitet werden (vgl. Wernet 2006, 89). Allerdings geht es bei der Fallarbeit nicht nur um rein kognitive Prozesse. Stattdessen werden Handelnde als „immer schon körperlich-emotional engagierte und situierte Akteure" (Combe & Kolbe 2008, 872) in Rechnung gestellt, die Situationen spontan affektiv-evaluativ bewerten. Im Professionalisierungsprozess von Pädagog*innen innerhalb ‚kasuistischer Räume' geht es für Combe und Kolbe (2008) daher auch darum, im Anschluss an das Konzept des „szenischen Verstehens" (Lorenzer 1971) und mit den Worten Lehmkuhls (2002) die Fähigkeit zu kultivieren, „eigene Gefühle als Ausdruck einer vielleicht noch unbewussten Kenntnis einer sozialen Situation wahrzunehmen und entlang dieses Gefühls die unbewusste Situationseinschätzung ins Bewusstsein zu holen und einer rationalen Überprüfung und Kommunikation mit anderen zugänglich zu machen (vgl. Lehmkuhl 2002)" (Combe & Kolbe 2008, 871). Die Zuwendung zu Fällen scheint, ob eher praxisreflexiv auf die Steigerung der Urteilskraft oder eher erkenntnisorientiert (vgl. Wenzl, 2021, 282) auf die Habitualisierung eines forschenden Zugangs gerichtet (vgl. Kunze 2016, 118f.), das Potenzial zu haben, Reflexivität als soziale Praxis zu exekutieren, ohne kognitivistisch die Ebene der Affekte und Sinne zu vernachlässigen.

4.2.4 Reflektieren als soziale Praxis der Weitergabe von Praxis zu Praxis

Da Reflexivität ein Aspekt der conditio humana und menschliches In-der-Welt-Sein konstitutiv reflexiv ist, muss man reflektieren, strenggenommen, nicht lernen. Zu lernen sind allenfalls – auf der Grundlage einer soliden domänenspezifischen Wissensbasis – bestimmte inhaltliche Bezugnahmen, bestimmte konkrete Denkfiguren, -verfahren, -stile, -techniken oder -strategien respektive Fragestellungen, die bspw. in einer je konkreten fachlichen Domäne gängig sind. Aus der

doi.org/10.35468/5969-06

Subjektperspektive als Kontrollfrage formuliert: „Über welches Wissen müsste ich verfügen und welche Denkfiguren müsste ich vollziehen können bzw. welche Denkstile, -strategien und -techniken respektive Fragestellungen habitualisieren, um in einer fachlichen Domäne als ‚reflektiert' zu gelten?" Während Reflektieren, in diesem Sinne, selbstverständlich gelernt werden kann, bestehen für Herzog (1995) im Anschluss an Schön (1987, 17) Zweifel an seiner Lehrbarkeit und zwar dann, wenn „mit ‚Lehren' die Vermittlung einer Kompetenz in einem formalen Setting gemeint" (Herzog 1995, 267) sei. Der korrespondierende pädagogische Begriff sei nicht ‚Lehren', sondern ‚Beraten' im Sinne von Coaching. Coaching sei darauf bezogen, jemandem etwas auf der Tätigkeitsebene beizubringen, d. h. nicht ein Wissen im engeren Sinne (‚know that'), sondern ein Können (‚know how') zu vermitteln. Ein Coach versucht, einer anderen Person dabei zu helfen, etwas kompetent zu tun (vgl. ebd., 267). Was bei Herzog als Beibringen und Vermitteln gefasst wird, wäre m.E. angemessener als Teilnehmen bzw. Teilhaben an einer bestimmten Praxis zu fassen.

Reflektieren als soziale Praxis wird, so scheint es, wie andere Praktiken auch – etwa die wissenschaftliche Praxis – von Praxis zu Praxis weitergegeben. Forschen scheint man vor allem durch forschen in einer forschenden community zu lernen. Ähnlich ist es mit dem Unterrichten und dem Reflektieren: Bourdieu (2013) äußert die Vermutung, dass es möglicherweise „keine andere Art und Weise gibt, sich die Grundprinzipien einer Praxis anzueignen – die wissenschaftliche Praxis macht da keine Ausnahme – als sie Seite an Seite mit einem Betreuer oder Trainer zu praktizieren, der durch sein Verhalten ein Beispiel gibt und *aus der Situation heraus* Regeln formuliert, die direkt *auf den besonderen Fall* zugeschnitten sind" (Bourdieu 2013, 255; Hervorheb. i. Orig.). Das Erlernen eines Berufs erfordere „eine ganz andere Pädagogik als die, die für das Lehren von *Kenntnissen* richtig" (ebd., 256; Hervorheb. i. Orig.) sei. Viele Denk- und Handlungsweisen würden „von Praxis zu Praxis weitergegeben, über totale, praktische Vermittlungsweisen, die auf dem direkten, fortgesetzten Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden beruhen (‚Mach´s wie ich')" (ebd.). „Der Soziologe", schreibt Bourdieu, „der einen wissenschaftlichen Habitus zu vermitteln versucht, gleicht eher einem hochklassigen Sporttrainer als einem Sorbonne-Professor (…) Er geht über praktische Hinweise vor, ganz ähnlich wie der Trainer der eine Bewegung vormacht (‚an Ihrer Stelle würde ich das so machen …'), oder über ‚Korrekturen', die an der sich gerade vollziehenden Praxis vorgenommen und im Geiste eben dieser Praxis konzipiert werden (‚Diese Frage würde ich nicht stellen, zumindest nicht in dieser Form')" (ebd., 257f.). Es ist unstrittig, dass die Weitergabe von Praxis zu Praxis zum einen unumgänglich ist, zum anderen aber auch reichlich unreflektiert stattfinden und so zu einer fragwürdigen Meisterlehre geraten kann. Forschung und Unterricht aber – und darauf zielen die hier angestellten Überlegungen - eben auch Reflexion

doi.org/10.35468/5969-06

können unreflektiert und damit unkritisch praktiziert werden, wenn nicht auch ihre eigenen Grundlagen und Voraussetzungen zum Thema gemacht werden. Reflexion birgt als soziale Praxis gegenüber individuellem Reflektieren ein erheblich größeres Potential an Perspektivierung und kritischer Distanznahme.
Die Konzeptualisierung von Reflexion als soziale Praxis verweist vor diesem Hintergrund im Blick auf das Lernen und die Weitergabe aller denkbaren Modi des Reflektierens auf eine stärkere Verschiebung des Akzents vom Prinzip des *Lehrens des Reflektierens* hin zu dem Prinzip des *Teilnehmens bzw. Teilhabens am Reflektieren* und zwar in einschlägigen communities of reflection. Einschlägig wären vor allem solche communities, die ihre jeweilige Praxis erstens nicht simulieren müssen, sondern exekutieren und darüber hinaus zweitens auf ihre Grundlagen und Voraussetzungen hin reflektieren. In der Forschung wären dies Forscher*innengruppen, die Forschen und dies methodologisch-methodisch reflektieren, in Bezug auf unterrichtliche Praxis wären dies Lehrendengruppen, die unterrichten und dies bildungswissenschaftlich reflektieren, etwa im Refererendariat bzw. der Fort- und Weiterbildung und an verschiedenen Strukturorten der Reflexivität an den Schulen. Eine Praxis, welche die Universität im Blick auf die reflexive Grundausbildung von Lehrpersonen nach Neuweg (2010) nicht simulieren müsse, weil sie sie selbst (anders als eine erkenntnisorientierte Forschungspraxis bzw. eine alltagsnahe Unterrichtspraxis) modellhaft verwirklichen könne, wäre eine wissenschaftsförmige Sozialisation, die Reflexivität durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaftswissen steigere. Dabei gehe es erstens um das Wecken von Neugier, den Aufbau von Wahrheitsliebe, die Schulung präzisen Denkens, die Grundlegung maximalen Skrupels „gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen" (Neuweg 2010, 42). Schließlich gehe es zweitens um Selbstreflexion und zwar in Bezug auf die eigenen Aneignungsprozesse im Studium (vgl. Neuweg 2022, 278).

5 Schluss

Reflexion stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren beinhaltet ganz allgemein, sich aktiv für die habitusformierenden Sozialisationseffekte der jeweiligen Institutionen unter dem Gesichtspunkt ihrer Potenziale und Grenzen der Weitergabe von Praxis zu Praxis zu interessieren. Eine sich als reflexiv apostrophierende Lehrer*innenbildung, die keine einseitig-individualistische Delegation der Verantwortung an reflektierte Professionelle betreiben will, muss auch künftig auf der Grundlage eines differenzierten Wissens über Grundlagen, Voraussetzungen aber eben auch Grenzen, (Neben-) Wirkungen bzw. notwendigen Limitationen von Reflexion erstens ausloten, welche organisatorischen Strukturen und Organisationsformate und individuellen Voraussetzungen dazu beitragen können, ‚Orte für kommunikative Reflexivität' in der Arbeitsweise der Organisation zu verankern,

doi.org/10.35468/5969-06

um *Reflexion als soziale Praxis* zu ermöglichen und zu vernotwendigen. Sie muss zweitens pragmatisch aus einer dezidiert berufsbiographischen Entwicklungsperspektive (vgl. Terhart 2010, S. 12) heraus ausloten, an welchen Stellen des Aufbaus pädagogischer Professionalität bzw. des professionell-pädagogischen Handelns Reflexion ihren ‚Ort' hat (vgl. hierzu den weitgreifenden Entwurf bei Neuweg 2022, 207ff.). Schließlich muss drittens im Blick behalten werden, wo Reflexionsanforderungen selbstzweckhaft werden oder sich Reflexionsanforderungen, wie dies etwa im Praxissemester zu beobachten ist, enorm verdichten (vgl. Häcker 2017, 37), weil beides Refelxionsabschlüsse produzieren kann und immer in der Gefahr steht, unter der Hand Standardisierungs- und Technisierungsphantasien zu bedienen bzw. wiederzubeleben.

Literatur

Arendt, H. (2008): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (2. Aufl.). München: Piper.

Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berndt, C. & Häcker, T. (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 240-253.

Bourdieu, P. (1995): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 365-374.

Bourdieu, P. (2013): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der Ècole des hautes études en sciences sociales, Paris Oktober 1987. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.251-294.

Combe, A. & Helsper, W. (2002): Professionalität. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich. 29-48.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 857-876.

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Dewe, B., Ferchhoff, Wilfried & Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität. 291-320.

Dewe, B., Ferchoff, W. & Radtke, F. O. (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich. 70-92.

Dewey, J. (1910): How we think. Boston: D. C. Heath.

Eysel, C. (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos-Verl.

Fendler, L. (2003): Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. In: Educational Researcher 32(3), 16-25.

doi.org/10.35468/5969-06

Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition (18. Aufl.). München: Goldmann.
Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017): Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern". Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.133-146.
Häcker, T. (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. 263-289.
Häcker, T. (2017):. Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.21-45.
Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 81-96.
Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: Teaching & Teacher Education 11(1), S. 33-49.
Hauser, B. & Wyss, C. (2021): Mythos Reflexion. Editorial. In: Journal für LehrerInnenbildung 21(1), 7-11.
Hauser, B. (2021): Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? In: Journal für LehrerInnenbildung 21(1), 26-33.
Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(1), 35-60.
Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1(3), 7-15.
Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich.
Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13(3), 235-273.
Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie (Studienausg.). Frankfurt a. M.: Campus.
Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausg). Frankfurt a. M., New York: Campus.
Holzkamp, K. (1996): Manuskripte zum Arbeitsprojekt ‚Lebensführung': Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie (36), 75-112.
Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: A. Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus. 141-158.
Jahncke, H. (2019): (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios. Augsburg und München: Rainer Hampp Verlag.
Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
Kahneman, D. (2012): Schnelles Denken, langsames Denken (24. Aufl.). München: Siedler.
Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2), 155-172.
Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 877-901.

doi.org/10.35468/5969-06

Korthagen, F. A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: F. A. Korthagen (ed.): Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 51-68.

Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 97-121.

Lash, S. (2014): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft (1994). In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 195-286.

Lehmann-Rommel, R. (2016): Reflexion und Kritik. Eine professionstheoretische Bilanzierung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 22(1), 32-45.

Lehmkuhl, K. (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg: VSA-Verlag.

Lenzen, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz. 109-125.

Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 46-55.

Lorenzer, A. (1971): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meyer, H., Junghans, C. & Kelter, M. (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 22(1), 10-31.

Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtskonzepts der Lehrerbildung. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann. 35-50.

Neuweg, G. H. (2014); Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann. 583-614.

Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 89-104.

Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11(3), 1-16. Online unter: https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8

Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster: Waxmann.

Polanyi, M. (1966):. The tacit dimension. Garden City, New York: Doubleday & Company.

Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: M. Weihrich & F. Böhle (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. 169-182.

Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(3), 358-372.

Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 119-143.

doi.org/10.35468/5969-06

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster u. a.: Waxmann.
Schnädelbach, H. (2012): Selbstbewusstsein. In: H. Schnädelbach (Hrsg.): Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. München: C.H.Beck. 110-127.
Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1987): Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
Schön, D. A. (Ed.) (1991): The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice. New York: Teachers‘ College Press, Columbia University.
Terhart, E. (2010): Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In: R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.): Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. 11-15.
Weizsäcker, C. F. v. (1978): Deutlichkeit: Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen. München, Wien: Hanser.
Wenzl, T. (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 281-298.
Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Winkler, M. (1999): Reflexive Pädagogik. In: H.-H. Krüger & H. Sünker (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 270-300.
Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster u. a.: Waxmann.
Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987): Teaching Student Teachers to Reflect. In: Harvard Educational Review 56(1), 23-48.
Zeichner, K. M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), Currents of reform in preservice teacher education. New York: Teachers College Press. 199-214.

doi.org/10.35468/5969-06

2 Reflexion und Reflexivität in der Lehrer*innenbildung

Kathrin te Poel, Sabine Schlag, Richard Lischka-Schmidt, Doris Wittek, Viola Hartung-Beck und Tobias Bauer

Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch

Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert das Verhältnis von Professionalisierung und Reflexion entlang der zwei Reflexionsformate *rekonstruktive Kasuistik* und *Lerntagebuch,* die mit dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Zugang einem jeweils anderen professionstheoretischen Paradigma angehören. Dabei wird theoretisch wie empirisch fundiert der Frage nachgegangen, wie sich diese Reflexionsformate zwischen Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit verorten, welche Bedeutung Reflexion in diesen Formaten also auch für weitere Phasen der Lehrer*innenbildung zugesprochen werden kann. Darüber hinaus werden Unterschiede, aber auch sich zeigende Gemeinsamkeiten der Reflexionsformate sichtbar gemacht, die weiterführend vor dem Hintergrund von Multiparadigmatik und einer phasenübergreifenden Professionalisierung diskutiert werden.

1 Einleitung

Reflexion gilt als wesentliches Moment der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. Helsper 2018a, 131; Fabel-Lamla 2018, 86; Baumert & Kunter 2006, 506), darin stimmen die drei großen bildungswissenschaftlichen professionstheoretischen Ansätze, der kompetenztheoretische, strukturtheoretische und (berufs-)biographische Ansatz, überein. Wird Reflexion in Anlehnung an Häcker verstanden als „ein rückbezügliches, selbstbezügliches Denken, bei dem eine Spiegelung [...] bzw. ein Abgleich von etwas mit etwas vorgenommen wird“ (Häcker 2012, 268), dann dürfte sich trotz dieser Übereinstimmung das, was die Ansätze jeweils als Gegenstand der professionellen bzw. professionalisie-

doi.org/10.35468/5969-07

renden Reflexion ausmachen, bzw. das, worauf sich das rückbezügliche Denken jeweils richtet, deutlich voneinander unterscheiden. Entsprechend umfangreich und zugleich vielfältig sind die Reflexionsformate, die zunehmend in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung Anwendung finden (vgl. te Poel & Heinrich 2020, 2) und dabei in jeweils unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen verortet werden. Auch die Beforschung der als professionalisierungsförderlich antizipierten Reflexionsformate sowie Systematisierungsversuche von auf Reflexion oder reflexive Haltungen zielenden Arbeitssettings (bspw. Schmidt et al. 2019) gewinnen dabei an Bedeutung und Differenzierung.

Trotz der erheblichen Expansion und Mannigfaltigkeit von Reflexionsangeboten ist bislang umstritten, ob und wie sich diese Reflexion(-sfähigkeit) forschungsmethodisch (er)fassen lässt (vgl. Häcker 2019, 88). In der Folge bleibt damit in empirischer Hinsicht ungeklärt, welchen Stellenwert die in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vorwiegend initiierten Reflexionen für welche wie verstandene Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen haben. Gleiches gilt für die Frage nach dem Verhältnis der im Kontext Hochschule initiierten Reflexionen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und zu einer entsprechenden phasenübergreifenden Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen. Je nach professionstheoretischer Verortung der Reflexionsformate und ihrer Beforschung darf nicht nur für die erste Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung von differenten Fokussetzungen und Argumentationen sowie einem komplexen Gesamtgefüge von Forschungsergebnissen ausgegangen werden, sondern es ist ebenso anzunehmen, dass das Verhältnis der im Kontext Hochschule initiierten Reflexionen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und einer entsprechenden phasenübergreifenden Professionalisierung unterschiedlich diskutiert und bestimmt wird.

Während sich in empirischer Hinsicht also noch große Forschungsdesiderate und deutlicher Klärungsbedarf ausmachen lassen, werden theoretisch fundiert bereits Differenzen zwischen Reflexionen in unterschiedlichen Praxen markiert, wobei die hochschulische Reflexionspraxis von der schulischen als Berufsfeld unterschieden wird (vgl. Leonhard 2020, 19). Damit bleibt auch der Reflexionsdiskurs in der Lehrer*innenbildung nicht unberührt von der grundsätzlichen und immer wieder debattierten Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bzw. Hochschule und Berufsfeld; eine Debatte, die besonders auf die Verhandlung dieses Verhältnisses innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung fokussiert und ein Positionsfeld u. a. zwischen Abgrenzungstendenzen (bspw. Wenzl, Wernet & Kollmer 2017), dialektischen Verknüpfungen (bspw. Heinrich & te Poel 2020) und Integration (bspw. Klomfaß, Kesler & Stier 2020) eröffnet. Wiederum andere Autor*innen nehmen die mit Reflexion verbundenen empirischen Unklarheiten und Forschungsdesiderate zum Anlass kritisch anzufragen, ob die Lehrer*innenbildung mit dem Einzug des ‚Reflexionsbooms' einem Mythos

doi.org/10.35468/5969-07

erlegen ist (vgl. Kösel, Unger, Hering & Haupt 2022), und gehen auf eine kritische Distanz zum Reflexionsanspruch.
Ausgehend von der Annahme, dass oben beschriebene Unklarheiten bedingt durch die Komplexität an Angeboten und professionstheoretischen Verortungen nicht allgemein, sondern für jedes Reflexionsformat in spezifischer Weise zu beantworten sind, nimmt dieser Beitrag die empirischen ‚Lücken' wie die Spannungsfelder im Reflexionsdiskurs zum Anlass, um zwei konkrete und auf Reflexion zielende Formate, die *rekonstruktive Kasuistik* und das *Lerntagebuch,* vertiefend zu betrachten und innerhalb des Spannungsfeldes zwischen Hochschule und Berufsfeld der angehenden Lehrpersonen zu diskutieren. Dieses Verhältnis wird im Folgenden durch die Facetten ‚Hochschuladäquanz' und ‚Berufsfeldbedeutsamkeit' markiert. Der Beitrag knüpft damit an die Diskussionen auf dem Symposium *Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Reflexion und Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch* an, das auf der Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im September 2021 an der Universität Osnabrück stattgefunden hat. Mit Blick auf das jeweilige Reflexionsformat (d. h. rekonstruktive Kasuistik bzw. Lerntagebuch) geht es dabei um folgende Fragen:

- Inwiefern und unter welchen Begrenzungen kann welcher Modus der Reflexion durch das jeweilige Format angebahnt werden und welche Professionalisierungsrelevanz wird argumentiert?
- Welche Verhältnisbestimmungen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und -professionalisierung und zur beruflichen Praxis (Berufsfeldbedeutsamkeit) werden vermittelt hierüber vorgenommen/lassen sich vornehmen? (vgl. Heinrich & te Poel 2021)

In Kapitel 2.1 gehen zunächst Richard Schmidt-Lischka und Doris Wittek (beide Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) als Vertreter*innen der rekonstruktiven Kasuistik aus Sicht des strukturtheoretischen Professionsansatzes den vorstehenden Fragen theoretisch wie empirisch nach. In dem sich anschließenden Kapitel 2.2 werden die Fragen von Sabine Schlag (Bergische Universität Wuppertal) und Viola Hartung-Beck (Fachhochschule Dortmund) für die Arbeit mit dem Lerntagebuch als Reflexionsformat, das auf dem kompetenztheoretischen Professionsansatz fußt, beantwortet. Auch dabei wird auf empirische Befunde zurückgegriffen. Im abschließenden dritten Kapitel werden die Ergebnisse aus den Teilkapiteln 2.1 und 2.2 und damit das struktur- und das kompetenztheoretisch fundierte Reflexionsformat vergleichend in einen Dialog gebracht. Die Ergebnisse werden in ihrer Bedeutung für eine multiparadigmatische Lehrer*innenbildung diskutiert, die über die Phasen hinweg weitergedacht wird.

doi.org/10.35468/5969-07

2 Reflexionsformate zwischen Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit

2.1 Rekonstruktive Kasuistik aus strukturtheoretischer Perspektive

Rekonstruktive Kasuistik ist ein Format der universitären Lehrer*innenbildung, für das die Anbahnung eines reflexiven Habitus als Ziel vielfach betont wird (vgl. z. B. Reh & Schelle 2010, 18; Moldenhauer u. a. 2020, 12). Darüber soll sie – wie auch andere Spielarten der Kasuistik – einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen leisten, was vor allem im strukturtheoretischen Professionsansatz herausgearbeitet wird (vgl. z. B. Helsper 2000). Von anderen Spielarten der Kasuistik lässt sich *rekonstruktive* Kasuistik u. a. dadurch abgrenzen, dass sie sich an sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsverfahren orientiert (vgl. Schmidt u. a. 2019; Schmidt & Wittek 2021a, 177ff.). Ziel des kasuistischen Arbeitens ist es daher, Sinn, Struktur oder Logik pädagogischer Situationen verstehend nachzuvollziehen. Dieses verstehende Nachvollziehen von Situationen, je nach Umsetzung auch unter Rückgriff auf wissenschaftliche Literatur, lässt sich als eine Form von Reflexion, als eine Form „rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens" (Häcker, Berndt & Walm 2016, 262) verstehen. Allerdings ist das verstehende Nachvollziehen nicht nur im Sinne einer *Reflexion* konstitutiv für den *Prozess* kasuistischen Arbeitens, sondern es kennzeichnet zugleich das grundlegende *Ziel* kasuistischen Arbeitens in der Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen: die Anbahnung eines *reflexiven Habitus*.
Zum Gegenstand der Reflexion werden in rekonstruktiver Kasuistik drei Dimensionen (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35f.). Zum ersten wird im Sinne einer *Praxis-Reflexion* eine konkrete pädagogische Situation zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht. Zentral ist hierbei, dass Situationen nicht ohne Weiteres subsumiert, sondern einzelfallsensibel aufgeschlüsselt werden. Da sich in solchen Einzelfällen immer auch allgemeine Strukturmerkmale zeigen, findet zum zweiten eine *Meta-Praxis-Reflexion* über Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln statt, wobei durch rekonstruktive Kasuistik vor allem die Kontingenz und Komplexität von Unterricht herausgestellt wird. Durch die Arbeit am Fall wird zum dritten (tendenziell implizit) das eigene Selbst zum Reflexionsgegenstand (*Selbst-Reflexion*), d. h. eigene Annahmen, Erwartungen, Normalitätsvorstellungen usw., die das Handeln, Wahrnehmen und Rekonstruieren prägen.
Betrachtet man diese drei Dimensionen der Reflexion sowie die drei zentralen Handlungsschritte rekonstruktiver Kasuistik – Rekonstruktion bzw. Interpretation, Kontrastierung sowie Theoretisierung (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35) –, so lässt sich aus unserer Sicht bereits eine *erste Antwort auf die Ausgangsfrage* des Beitrages nach der Hochschuladäquanz und der Berufsfeldbedeutsamkeit formulieren. Hochschuladäquat scheint rekonstruktive Kasuistik insofern zu sein, als wissenschaftliche Rekonstruktionsverfahren zugrunde liegen, Fälle in syste-

doi.org/10.35468/5969-07

matischer, begründeter Weise aufeinander bezogen und Fälle mit wissenschaftlicher Literatur relationiert werden. Berufsfeldbedeutsam scheint rekonstruktive Kasuistik insofern zu sein, als konkrete Situationen des Berufsfeldes zu Fällen gemacht werden. Die Hoffnung ist ferner, dass das, was Studierende während der Fallarbeit verhandeln, in ähnlicher Weise das spätere berufliche Handeln prägt: „Rekonstruktive Fallarbeit mit Lehramtsstudierenden zu betreiben [… ist] sinnvoll, weil hier geschieht, was der Professionelle immer auch zu tun [… hat]: Fälle deutend zu verstehen." (Reh & Schelle 2010, 18) Lehrpersonen sollen demnach später ebenfalls in allen drei Dimensionen reflektieren: Sie sollen die Verwobenheit des situationalen Handelns und Wahrnehmens mit der eigenen Person sowie allgemeine Strukturmerkmale von Schule und Lehrer*innenhandeln mitbedenken, um auf diese Weise sowohl das Allgemeine als auch das Besondere pädagogischer Situationen zu verstehen. All dies soll an die drei (wissenschaftlich bzw. forschungsmethodisch fundierten) Handlungsschritte angelehnt sein, d. h. etwa, dass Reflexionen nicht in einem subsumtiven oder normativen Modus stattfinden und Situationen nicht allein mit Alltags-, sondern auch mit wissenschaftlichem Wissen in Zusammenhang gebracht werden sollen.

So konzipiert bietet rekonstruktive Kasuistik ein Potenzial für eine professionalisierungsorientierte Vernetzung der Phasen der Lehrer*innenbildung. Während in der ersten Phase die grundlegende Vorgehensweise von Fallarbeit eingeführt wird – ggf. wissenschaftlich überbetont –, könnten die zweite und dritte Phase den damit angelegten kasuistisch wissenschaftlich-reflexiven Modus des Nachdenkens über pädagogische Situationen weiterentwickeln – nun stärker in Bezug auf und unter Bedingungen der beruflichen Praxis. Dabei wäre es sinnvoll, wenn sowohl Dozent*innen der Lehrer*innenbildung (in allen Phasen) als auch (angehende) Lehrpersonen den phasenübergreifenden Sinn rekonstruktiver Kasuistik nachvollziehbar machen bzw. nachvollziehen können. Dies ist jedoch ein hoher Anspruch. Der Blick auf empirische Befunde zeigt, dass es bereits innerhalb der universitären Phase der Lehrer*innenbildung schwierig ist, rekonstruktive Kasuistik so umzusetzen, wie es professionstheoretisch, method(olog)isch und programmatisch wünschenswert ist, und damit die angestrebten Ziele zu erreichen. So betonen verschiedene Autor*innen, dass Studierende weniger interpretieren oder rekonstruieren, sondern eher werten oder Handlungsoptionen und Verbesserungen der Praxis diskutieren (vgl. z. B. Arndt, Bender & Rennebach 2020, 195ff.; Bauer & Wieser 2020, 48f.; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020, 149ff.; Kunze 2017, 222ff.; Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020, 207f.), obwohl es ebenso Hinweise darauf gibt, dass Kasuistik erreichen kann, was sie erreichen soll (vgl. z. B. Kabel u. a. 2020, 179ff.).

In dokumentarisch ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Studierenden, die im Rahmen des QLB-Projekts KALEI („Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht") an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfanden

doi.org/10.35468/5969-07

und in denen u. a. die Erfahrungen der Studierenden mit (rekonstruktiver) Kasuistik zum Thema gemacht wurden, zeigte sich dies erklärend eine *Nichtpassung zwischen den Orientierungen der Studierenden und der Programmatik von Kasuistik;* in unserem praxeologisch-wissenssoziologisch begründeten Professionsverständnis lässt sich hier von einer Spannung zwischen Habitus und Norm sprechen (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 266ff.; ähnlich Parade, Sirtl & Krasemann 2019, 276). Die Lehramtsstudierenden sind *an Zweckhaftigkeit, beruflicher Praxis und Gewissheit orientiert.* Kasuistik sollte einen bestimmten Nutzen erkennen lassen, auf die schulische Praxis vorbereiten, klare, eindeutige Vorgaben zur Analyse von Fällen bzw. Unterricht machen sowie sicheres und eindeutiges Wissen über Unterricht und Lehrer*innenhandeln liefern. Demgegenüber repräsentiert rekonstruktive Kasuistik ein Format, das diesen drei Orientierungen mehr oder weniger deutlich entgegensteht. In rekonstruktiver Kasuistik geht es, theoretisch und programmatisch begründet, nicht darum, Fälle für einen unmittelbar einsichtigen Zweck zu interpretieren, unmittelbare Aussagen über praktisches Handeln zu treffen (auch wenn praktisches Handeln Ursprung der Fälle ist) oder eindeutige Handlungsempfehlungen zu geben (eher steht die Komplexität pädagogischen Handelns im Fokus) (vgl. Hummrich 2020, 68f.). Rekonstruktive Kasuistik ist demnach nicht ohne Weiteres anschlussfähig an die rekonstruierten Orientierungen der Studierenden (dieses Samples) und wird von ihnen insgesamt eher kritisch verhandelt, obgleich sich die benannten Brüche und Nichtpassungen durchaus für eine sinnstiftende Metakommunikation über Kasuistik nutzen lassen dürften. Dennoch bleibt zu vermuten, dass das Potenzial rekonstruktiver Kasuistik bisher überwiegend ungenutzt ist, weil Studierenden das Format fremd bleibt – wiewohl bei allen entsprechenden Bemühungen eine völlige Anschlussfähigkeit weder möglich noch wünschenswert ist, da erst eine gewisse Nicht-Passung Professionalisierungspotenziale eröffnet (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 275). Eine phasenübergreifende Sinnstiftung scheint damit ebenfalls erschwert.
Der kurze Blick auf die Empirie eröffnet nun eine *zweite Antwort auf die Ausgangsfrage* des Beitrages. Aus Sicht der Programmatik (bzw. aus Sicht der Lehrenden), das wurde oben deutlich, erscheint rekonstruktive Kasuistik hochgradig hochschuladäquat – sie verkörpert ein Ideal universitärer Lehre, in dem es um ein selbstzweckhaftes Einlassen auf einen Gegenstand geht, bei dem ein unmittelbarer Zweck für die Praxis nicht angedacht ist – und mittelbar berufsfeldbedeutsam – sie soll als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf das Berufsfeld bezogen sein und einen Beitrag zur Professionalisierung von später im Berufsfeld tätigen Lehrpersonen leisten. Aus Sicht der (allerdings in ihrer Aussagekraft begrenzten) Empirie (bzw. aus Sicht der Studierenden) erscheint rekonstruktive Kasuistik gewissermaßen als *zu* hochschuladäquat, weil das Format in übersteigerter Weise eine zweckfreie Bildung und eine komplexe, keine eindeutigen Antworten liefernde Wissenschaft repräsentiert. Da eine so entworfene rekonstruktive Kasuistik

doi.org/10.35468/5969-07

in Spannung mit den rekonstruierten Orientierungen der Studierenden an einer zweckorientierten Ausbildung für die Praxis steht, entfaltet das Format bei den Studierenden keinen nachvollziehbaren Sinn und ist im Ergebnis kaum mehr berufsfeldbedeutsam, obwohl eine Berufsfeldbedeutsamkeit den Orientierungen der Studierenden durchaus entspricht. Es wird als berufsfeldfernes, zu wissenschaftliches und insgesamt unklares, diffuses Format wahrgenommen.

2.2 Lerntagebücher aus kompetenztheoretischer Perspektive

Praxisphasen wird im Rahmen der hochschulischen Lehrer*innenbildung das Ziel der Verzahnung von Theorie und Praxis zugeschrieben, damit Studierende ihr universitär erworbenes Wissen und schulpraktisches Handeln aufeinander beziehen können. Praxisphasen sollen unter dieser Prämisse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen beitragen (vgl. Herzog & von Felten 2001; Mulder & Gruber 2011). Über die Wirksamkeit dieser Annahme wird in der Lehrer*innenbildung ausgiebig diskutiert. Leonhard (2020) fragt beispielsweise, inwieweit diese eingängig erscheinende Formel über *die Theorie* und *die Praxis* als Begriffskombination den Kern der Sache, also die Prämisse einer Professionalisierung der hochschulischen Lehrer*innenbildung, trifft und ob es nicht zielführender wäre, hier von zwei verschiedenartigen Praxen zu sprechen. Denn sowohl die Berufspraxis als auch die Wissenschaftspraxis beinhalteten theoretische und praktische Wissensaspekte, die von den angehenden Lehrpersonen erlernt werden müssen. Für die von uns dargelegte Position ist es wichtig, diese abstrakte Dualität zwischen Theorie und Praxis zunächst in den Hintergrund und die empirische Erfassung der Erfahrungen der Studierenden in den Vordergrund treten zu lassen. Wir werden uns dieser Perspektive aber am Ende des Kapitels widmen.

Aus lern- und kognitionspsychologischer Perspektive stellt primär Wissen, das in verschiedenen Kontexten (Schule und Universität, fachspezifisch und bildungswissenschaftlich usw.) erworben wird, eine relevante Dimension für professionelles Handeln dar. Wir gehen weiterhin davon aus, dass Wissen – unabhängig von seiner analytischen Zuweisung von theoretischen und praktischen Bestandteilen – zu einer Professionalisierung beitragen kann.

Angelehnt an die Erkenntnisse von Gruber, Mandl und Renkl (2000) ist es für angehende Lehrkräfte hilfreich, dass sie auf möglichst umfangreiches Wissen aus und in unterschiedlichen Kontexten zugreifen können, um die Komplexität ihres Berufs bewältigen zu können. Durch diese Form der Elaboration des Wissens wird verhindert, dass träges Wissen entsteht, das für jegliche Praxis oder eine Theorie-Praxis-Verzahnung unzugänglich wäre. Das heißt aber auch, dass der Transfer von Wissen auf andere Kontexte eingeübt werden muss, um sicherzustellen, dass Wissen auf unterschiedliche Situationen angewandt werden kann. Hier zeigt insbesondere die Expert*innen-Noviz*innen-Forschung bei Lehrkräften, dass diese sich vor allem im Elaborationsgrad ihrer Schemata unterscheiden (vgl. Berliner 1987;

doi.org/10.35468/5969-07

Westermann 1991). Expert*innen verfügen dann über elaborierte Schemata, wenn sie aus theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen bestehen. Beides trägt dazu bei, zielführender und flexibler handeln zu können (vgl. Berliner 1987; Westermann 1991). Studierende in Praxisphasen wie dem Praxissemester können in diesem Sinne als Noviz*innen begriffen werden, die Unterstützung benötigen, um komplexe Handlungssituationen verstehen und Konsequenzen für späteres professionelles Verhalten ziehen zu können (vgl. Caruso & Harteis 2020). Wir gehen weiterhin davon aus, dass es für diese Prämisse der *Theorie-Praxis-Verzahnung*, oder besser gesagt der Verzahnung der beiden Praxen oder auch der Elaboration der Schemata, der Reflexion von Beobachtungssituationen durch die Studierenden bedarf. Die Schulpraxis wird erst durch die Reflexion des Erlebten oder Beobachteten zu einer Lerngelegenheit, bei der neues Wissen aufgebaut bzw. bestehendes Wissen elaboriert werden kann. Für eine empirische Analyse dieser Gelegenheiten werden von uns Lerntagebücher als bildungswissenschaftliches Reflexionsinstrument des Praxissemesters genutzt. Die von uns umgesetzte Ausführung der Lerntagebücher beinhaltet vor allem eine Anleitung, um schulische Erfahrungen schriftlich und selbstreguliert zu reflektieren (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020; Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde 2010). Durch die Verschriftlichung der Situation wird eine analytische Perspektive erzwungen, die zwar nicht in der Lage ist, das Erlebte bzw. Beobachtete in irgendeiner Form objektiv wiederzugeben, aber die Möglichkeit beinhaltet, die subjektiven Beobachtungs- und Erlebenserfahrungen der Studierenden abzubilden und somit auch für Dritte zugänglich machen zu können.

Die Lerntagebücher dienen in unserem Sinne dazu, erlebte oder beobachtete Situationen aus der schulischen Praxis unter Einbezug von Theorien und empirischen Befunden zu reflektieren sowie für zukünftiges Handeln nutzbar zu machen (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020). Die Studierenden werden dabei durch ihre Dozent*innen auf die Reflexion ausführlich vorbereitet sowie über individuelles Feedback zu den Lerntagebucheinträgen begleitet und angeleitet. Das Feedback zu Lerntagebüchern hat sich insbesondere bei Noviz*innen als zielführend und lernförderlich erwiesen (vgl. Roelle, Berthold & Fries 2011). Dabei geht es zum einen um die Förderung der Reflexionsfähigkeit (vgl. Abu Jadu 2015) und zum anderen um die Unterstützung beim Erkennen von Zusammenhängen und damit der Elaboration von Wissen. Wichtig ist es, dass das Feedback adaptiv an die Fähigkeiten der angehenden Lehrkräfte angepasst wird (vgl. *scaffolding* und *fading* nach Dennen & Burner 2008), damit die Studierenden über das Praxissemester hinaus in die Lage versetzt werden, eigenständig zu reflektieren.

Allgemein gesprochen dienen die Lerntagebücher der schriftlichen Auseinandersetzung mit erlebten oder beobachteten Situationen. Ziel ist dabei, die Situation zunächst einmal besser zu verstehen, um darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für zukünftiges Handeln entwickeln zu können. Im Sinne eines hoch-

doi.org/10.35468/5969-07

schuldidaktischen Konzeptes geht es also primär um die Elaboration von Wissen. Hierbei wird bewusst nur ein kleiner Ausschnitt der komplexen pädagogischen Beobachtungssituation betrachtet, um die Studierenden nicht zu überfordern.
Zum Schluss kehren wir noch einmal zu der abstrakten *Dualität von Theorie und Praxis* zurück, wie sie eingangs von Leonhard (2020) kritisch diskutiert wurde. Im Sinne des hochschulischen Anteils des Praxissemesters, bei dem ein theoretisch-reflexiver Zugang im Vordergrund steht (vgl. Weyland & Wittmann 2015), verbleibt die Reflexion der Lerntagebücher in der Wissenschaftspraxis im Modus der *daten- und methodengestützten Analyse*, in dem nachträglich auf die Handlung zurückgeschaut wird – oder nach Schön (1983) *reflection-on-action* erfolgt. Natürlich kann man kritisieren, dass nur das (pädagogische) Wissen gefördert wird und nicht professionelles Handeln. Jedoch erweist sich das professionelle Wissen als ein essenzieller Teil des professionellen Handelns, wie es z. B. Baumert und Voss (2014) auch empirisch zeigen konnten. Wir schließen uns der These an, dass professionelles Handeln durch die Hochschule kaum instruierbar ist (vgl. Leonhard 2020). Die hochschulische Bildung als erste Phase der Lehrer*innenbildung schafft aber die Basis für professionelles Handeln, indem schon hier über eine entsprechende Einübung elaboriertes und handlungsnahes Wissen vermittelt wird, welches es Studierenden ermöglicht, dieses Vorgehen auch in schulpraktischen Kontexten in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung anzuwenden. Diese Wissensbestände bilden eine Grundlage für die Ausbildung von für die Berufspraxis relevanten Schemata und Skripts.
Zusammenfassend soll noch einmal das Ziel der reflexiven Arbeit mit Lerntagebüchern in den Bildungswissenschaften festgehalten werden: Lerntagebücher ermöglichen, Wissen aus verschiedenen Kontexten zu elaborieren und eine komplexe Wissensbasis zu schaffen, welche späteres Handeln bzw. Handlungsentscheidungen erleichtern soll. Wir konnten mit unserer eigenen Studie zeigen, dass Lerntagebücher zielführend angeleitet und über Feedback begleitet werden müssen, um den gewünschten Reflexionsgrad zu erreichen, dies dann aber sehr wohl möglich ist (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020). Die verwendete Form der Lerntagebücher fokussiert damit klar auf das Professionswissen (vgl. Baumert & Kunter 2011).

3 Die Reflexionsformate in der Debatte um das Hochschul-Berufsfeld-Verhältnis und Multiparadigmatik

Ausgehend von der Bedeutsamkeit, die Reflexion in unterschiedlichen, für die Lehrer*innenbildung relevanten Professionstheorien zugesprochen wird, wurde in der Einleitung dieses Beitrags zunächst die Frage aufgeworfen, ob und wie sich entlang der beiden Reflexionsformate *rekonstruktive Kasuistik* und *Lerntagebuch* eine jeweilige Bedeutsamkeit dieser Reflexionen für die Lehrer*innenprofessionali-

doi.org/10.35468/5969-07

sierung – theoretisch-systematisch und/oder empirisch – konkretisieren lässt. Die Beantwortung dieser Frage impliziert das Antizipieren besonderer Strukturen und Charakteristika der Lehrer*innenbildung. Diese umfasst in Deutschland das Nacheinander einer akademischen und einer schulpraktischen (Aus-)Bildungsphase (vgl. bspw. Dzengel 2016), wobei der schulpraktische Teil noch einmal in eine Ausbildungsphase (Referendariat) und eine Phase der weiteren Professionalisierung im Berufsfeld unterteilt werden kann. Ein mehr oder weniger stark konturiertes Berufsfeld teilt die akademische Lehrer*innenbildung mit weiteren Studiengängen, die zu einer konkreten Profession führen (bspw. Medizin) und unterscheidet sie von vielen weiteren Studiengängen. Auch die zweiphasige (Aus-)Bildungsstruktur ist keine alleinige Besonderheit der Lehrer*innenbildung, sondern teilt diese mit weiteren (Aus-)Bildungsgängen (bspw. mit der (Aus-)Bildung von Jurist*innen). Ein Alleinstellungsmerkmal der Lehrer*innenbildung hingegen besteht gemäß Helsper (2018b, 23) darin, dass alle angehenden Lehrpersonen das angestrebte Berufsfeld Schule zuvor aus einer anderen Rolle heraus (als Schüler*in) intensiv erfahren und wahrgenommen haben. Dieses Charakteristikum kann eine Chance, aber auch eine Hürde der Professionalisierung darstellen, je nachdem wie der Rollenwechsel von der angehenden Lehrperson bearbeitet werden kann. Der Aufgabe, diesen Rollenwechsel zu begleiten und zu unterstützen, muss sich die Lehrer*innenbildung stellen.

Lässt sich Reflexion als professionalisierungsrelevant auch empirisch nachweisen und wird Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung als in Kollektive eingelagerter individueller (vgl. Fabel-Lamla 2018, 84) Prozess des Subjekts verstanden, der die unterschiedlichen Phasen durchzieht (vgl. Messner 2006), dann kann Reflexion – unter Fokussierung auf das Subjekt – nicht nur als eine Art individuelles ‚Scharnier' betrachtet werden, Theorie und Praxis in ein Verhältnis zu setzen (vgl. bspw. Altrichter, Posch & Spann 2018), sondern auch als ein die Phasen verknüpfendes ‚Scharnier'. Die erforderliche Aufarbeitung jener, der Professionalisierung vorgelagerten Erfahrungen im schulischen Feld (vgl. Helsper 2018b, 35) potenziert die Komplexität der vom Subjekt zu leistenden Integration. Wie und auf welche Art und Weise eine reflexive Integration der unterschiedlichen Phasen und Erfahrungen auf der Professionalisierungsebene des Subjektes Ausdruck findet und gelingt, dürfte dabei auch von der Gestaltung der Phasen durch die weiteren an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen wie bspw. den Dozierenden an Hochschulen abhängen, wenn die alleinige Verantwortung für die Herstellung von Bezügen zwischen den Phasen nicht an die zu professionalisierenden Akteur*innen, das sind die angehenden Lehrpersonen, delegiert werden soll (vgl. Heinrich & te Poel 2018).

Gleichzeitig ist die Frage in ihrer hohen Komplexität abhängig von der Verhältnisbestimmung der Felder selbst: Wie kann bspw. eine phasenübergreifende Professionalisierung auf Subjektebene verstanden werden, wenn Hochschule und

doi.org/10.35468/5969-07

Schule (als Berufsfeld) als zwei Praxen mit je eigenen Theoriebezügen zu denken sind (vgl. Leonhard 2020)? Müsste es so gedacht auch zwei Professionalisierungen geben? Die zweite an die beiden Reflexionsformate herangetragene Frage war ausgehend von aktuellen wissenschaftlichen Debatten über das Verhältnis von Hochschule und Schule als Berufsfeld entsprechend die, welche Verhältnisbestimmung der ersten zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung vermittelt über die Reflexionsformate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch – implizit oder auch explizit – jeweils vorgenommen wird. Die Frage wurde entlang der Begriffe Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit aufgeworfen.
Mit der rekonstruktiven Kasuistik und dem Lerntagebuch stehen in diesem Beitrag nicht nur zwei unterschiedliche Reflexionsformate im Fokus und im direkten Dialog, sondern diese sind auch in zwei unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen verortet: dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Paradigma. Eine vergleichende Betrachtung beider Zugänge zeigt zunächst, dass beide Zugänge nicht nur darin übereinstimmen, den angestrebten Reflexionsprozess – auf ihre je eigene Art und Weise – systematisch zu strukturieren und verschriftlichte Praxisbeobachtungen aus dem zukünftigen Berufsfeld der Studierenden zum Ausgangspunkt der Reflexion, also zum Reflexionsgegenstand, zu machen, auf den sich das rückbezügliche Denken der angehenden Lehrpersonen richtet. Paradigmenübergreifend wird über beide Reflexionsformate auch das Verhältnis zwischen Reflexion und Professionalisierung und damit einhergehend zwischen den unterschiedlichen institutionellen Phasen und Feldern der Lehrer*innenbildung vergleichbar bestimmt. Denn beide Formate zielen auf ein vertiefendes und komplexitätssteigerndes Verstehen von berufsfeldrelevanten Praxissituationen sowie auf das Erlernen methodischer Vorgehensweisen, deren Relevanzen auch für weitere Phasen der Lehrer*innenbildung antizipiert werden.
Dabei adressieren die beiden in der Hochschule verorteten Formate jedoch unterschiedliche Ebenen des zu professionalisierenden Subjekts: die explizite Wissensebene (Lerntagebücher) und den professionellen Habitus (rekonstruktive Kasuistik) als eine Art implizite Wissensebene (vgl. Reckwitz 2021, 55). Im Kontext der beiden hier angeführten Reflexionsformate wird von einer möglichen Entwicklung der Person bzw. jeweils unterschiedlicher Facetten der Person (Wissensebene und habituelle Ebene) als zu professionalisierendes Handlungssubjekt ausgegangen. Es wird ebenso angenommen, dass diese Entwicklung Konsequenzen für das Handeln im späteren Berufsfeld hat und vermittelt darüber berufsfeldrelevant wird. Die jeweils auf unterschiedliche Art hochschuldidaktisch initiierte Reflexion (anlehnend an rekonstruktive Forschungsmethoden oder über gezieltes Dozierendenfeedback) wird dabei in je ähnlicher Weise als Zugangsmöglichkeit zu diesen Personenfacetten verstanden. Beiden Reflexionsformaten liegt damit auch die mehr oder weniger implizite Annahme zugrunde, dass auf die Reflexionsfähigkeit des Subjektes durch die hochschulischen Akteur*innen Einfluss genommen werden

doi.org/10.35468/5969-07

kann bzw. dies zumindest versucht oder dafür ein Anstoß gegeben werden kann. Diese Reflexionsfähigkeit wird als eine für alle Phasen der Lehrer*innenbildung relevante erhofft.
Die Ergebnisse des Vergleichs beider Reflexionsformate erweisen sich insbesondere mit Blick auf Multiparadigmatik als eine Hochschulentwicklungsperspektive (vgl. Heinrich et al. 2019, 244) als interessant. Multiparadigmatik versteht sich als „Meta-Blick, der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann“ und in der Lehrer*innenbildung mit dem Ziel einhergeht, im Dialog über die jeweiligen paradigmatischen Grenzen „die wechselseitigen Möglichkeiten unterschiedlicher Forschungszugänge für die praktische Umsetzung“ (ebd., 252) zu erschließen, um so über eine Triangulation der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Zugängen zu neuen Schlüssen zu gelangen (vgl. BiProfessional 2015, 6, zit. n. Heinrich et al. 2019, 246). In diesem Sinne konkretisieren die Ergebnisse in diesem Beitrag, inwiefern die unterschiedlich professionstheoretisch und forschungsparadigmatisch verorteten Reflexionsformate zu einer vielseitigen und zugleich abgestimmt ineinandergreifend angelegten Lehrer*innenbildung beitragen können, indem sie schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Facetten der Person (explizite Wissensebene und habituelle Ebene) als angehend professionell Handelnde zielen.
Ob dies tatsächlich gelingt, ist eine empirische Frage. Diese zu beantworten bedarf zum einen der Klärung, wie die jeweils adressierten Personenfacetten und ihre Entwicklung empirisch erfasst werden können (zum Habitus siehe bspw. Wittek, te Poel, Lischka-Schmidt & Leonhard in diesem Band), und zum anderen entsprechender längsschnittlicher Betrachtungen, die zeigen, ob sich – auch über die Phasen hinweg – ein Entwicklungsprozess zeigt, in dem die während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung möglicherweise angestoßenen Entwicklungen (die ebenfalls zu erheben wären) weiterhin integraler Bestandteil sind. Solche längsschnittlichen Studien sind bislang rar, wenngleich sich erste Projekte auf einen solchen Weg gemacht haben (siehe bspw. König, Rothland & Schaper 2018).
Im Sinne einer evidenzbasierten Hochschulentwicklung wäre es das Ziel, Studien dieser Art zu intensivieren und dabei auch in der Forschung, nicht nur in der Lehre, die Paradigmen zu triangulieren. Darüber hinaus ist anzumerken, dass neben den beiden hier vertiefend dargestellten hochschulischen Reflexionsformaten, die eine Berufsfeldrelevanz über die Anbahnung eines reflexiven Habitus (Kap. 2.1) oder die Ermöglichung der Weiterentwicklung der expliziten Wissenebene (Kap. 2.2) antizipieren, weitere und anders angelegte Formate denkbar und auch vorhanden sind, die darauf zielen Studierende dabei zu unterstützen, die unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung in ihrem Professionalisierungsprozess reflexiv zu integrieren. Verwiesen werden soll an dieser Stelle bspw. auf die vielfältigen an Hochschulen entstandenen Lehr- und Lernwerkstätten (vgl. bspw. te Poel et al. 2022), die dieses Ziel gleichermaßen verfolgen.

doi.org/10.35468/5969-07

Abschließend lässt sich Multiparadigmatik auch und gerade bedingt durch die strukturelle Zweiphasigkeit und die Differenz der Phasen in der Lehrer*innenbildung nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Forschungsparadigmen in der ersten Phase, sondern auch hinsichtlich der unterschiedlichen Felder der beiden bzw. drei Phasen weiterdenken. So wurde in Kapitel 2.1 die Hoffnung formuliert, dass auch Akteur*innen in weiteren Phasen die Relevanz der in der ersten Phase verorteten rekonstruktiven Kasuistik erkennen. Gleiches dürften die Akteur*innen der zweiten und dritten Phasen für die dort verorteten (reflexiven) Lehrer*innenbildungsformate erhoffen (siehe bspw. Heinrich & te Poel 2020). Wie dies gelingen und so aufeinander abgestimmt werden kann, dass eine Integration der unterschiedlichen Phasen bzw. Felder auf der Ebene des zu professionalisierenden Subjekts unterstützt wird, ist eine offene und – wie in der Einleitung gezeigt – kontroverse Frage. Es dürfte aber deutlich geworden sein, wie hochkomplex dieser Prozess ist, der an die angehenden Lehrpersonen delegiert wird, wenn sich die weiteren an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen den Fragen nach einer ineinandergreifenden Verhältnisbestimmung der Felder und Phasen, nicht (gemeinsam) stellen und welche Schlüsselfunktion Reflexion dabei einnimmt.

Literatur

Abu Jado, S. M. (2015): The effect of using learning journals on developing self-regulated learning and reflective thinking among pre-service teachers in Jordan. In: Journal of Education and Practice 6 (5), 89-103.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arndt, A.-K., Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 184-199.

Bauer, T. & Wieser, D. (2020): Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik: Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (2), 45-59. https://doi.org/10.4119/hlz-2481

Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 29-55.

Baumert, J. & Voos, T. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2), 186-201.

Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: J. Calderhead (Hrsg.): Exploring teachers' thinking. London: Cassell. 60-83.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/5969-07

BiProfessional (2015). Bi[professional] – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). Bielefeld: Universität Bielefeld.

Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 137-152.

Caruso, C. & Harteis, C. (2020): Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 58-73.

Dzengel, J. (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.

Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 82-100.

Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018): Veränderungen von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 152-167.

Gläser-Zikuda, M., Voigt, C. & Rohde, J. (2010): Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In: M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 142-163.

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe. 139-156.

Häcker, T. (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): Lernwelt Universität. Wiesbaden: Springer. 263-289.

Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.

Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusiven Zeiten‘. In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-278.

Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020): Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 75-90. https://doi.org/10.4119/hlz-2492

Heinrich, M. & te Poel, K. (2020): Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. In: heiEDUCATION-Journal (6), 45-68. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223

Heinrich, M. & te Poel, K. (2021): Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Reflexion und Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch. In: Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung. Osnabrück.

Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule 111 (2), 244-259. https://doi.org/10.31244/ dds.2019.02.10

doi.org/10.35468/5969-07

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa. 141-178.

Helsper, W. (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer. 105-140.

Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 17-40.

Herzog, W. & van Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion: Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 17-27.

Hummrich, M. (2020): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 62-75.

Kabel, S., Leser, C., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 168-183.

Klomfaß, S., Kesler, W. & Stier, J. (2020): Praxisansprüche. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 151-163. https://doi.org/10.4119/hlz-2495

König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.

Kösel, S., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022, i. Dr.) (Hrsg.): Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Leverkusen: Barbara Budrich.

Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 214-227.

Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 14-28. https://doi.org/10.4119/hlz-2482

Messner, R. (2006): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Erziehung & Unterricht. Öster- reichische Pädagogische Zeitschrift (5-6), 504-524.

Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.

Mulder, R. & Gruber, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung: Die drei Seiten einer Medaille. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. 428-428.

Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 266-279.

doi.org/10.35468/5969-07

Reckwitz, A. (2021): Subjekt. 4. Aufl., Bielefeld: transcript.
Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-23.
Roelle, J., Berthold, K. & Fries, S. (2011): Effects of Feedback on Learning Strategies in Learning Journals. In: International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning 1 (2), 16-30. https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2011040102
Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (2), 29-44. https://doi.org/10.4119/hlz-2489
Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171-190.
Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-280.
Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Halle (Saale). Online unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf. (Abrufdatum: 02.03.2022)
Schön, D. A. (1983): The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
Steinwand, J., Damm, A. & Fabel-Lamla, M. (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 200-216.
te Poel, K., Gollub, P., Siedenbiedel, C., Greiten, S. & Veber, M. (2022): Call for Paper zum Band: Schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion – System, Theorie & Empirie.
te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 1-13. https://doi.org/10.4119/hlz-3256
Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. In: Journal of Teacher Education 42 (4), 292–305. https://doi.org/10.1177/002248719104200407
Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung 15 (1), 8-21.
Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (in diesem Band): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche.

Tillmann Koch, Julia Labede, Tjark Neugebauer, Dorthe Petersen und Julia Steinwand

Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung

Abstract

Reflexivität in der Lehrer*innenbildung ist insbesondere mit Blick auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine steigende Bedeutsamkeit zu attestieren – dies zeigt sich bspw. daran, dass an immer mehr universitären Standorten Formate entstehen, die versuchen dem gleichermaßen theoriebegründeten wie programmatischen Anspruch eine reflexive Haltung Studierender zu befördern, gerecht zu werden. Referenzialität, als zentrales Merkmal eines reflexiven (Nach-)Denkens, setzt Reflexionsanlässe (bspw. Fälle aus der unterrichtlichen Praxis) in Bezug zu den Erfahrungen, Wissensbeständen und Haltungen des – zum Reflektieren aufgeforderten – Subjekts. Wir befragen daher in unserem Beitrag zwei Fälle aus der universitären Praxis darauf, welche Referenzbezüge von den Anwesenden als bedeutsam markiert werden – und relationieren unsere Ergebnisse zum kritischen Diskurs einer in qualitativ-rekonstruktiver Forschungstradition stehenden Lehrer*innenbildung.

1 Einleitung

Dem Anbahnen von Reflexivität wird bereits seit längerem im Rahmen des Lehramtsstudiums (u. a. Helsper 2001), und aktuell insbesondere im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit Blick auf die Weiterentwicklung lehramtsbezogener universitärer Lehre, ein hoher Stellenwert zugewiesen (vgl. Wittek, Rabe & Ritter 2021). Mit der Bedeutungszuweisung entstand und entsteht eine steigende Zahl von Angeboten in der Lehrer*innenbildung, die sich den Ansprüchen an „individuelles Reflektieren“ (Häcker 2017, 23) zuwenden und dabei auch, im Rekurs auf kasuistische Fallarbeit, auf die Auseinandersetzung mit Protokollen pädagogischer Praxis setzen. Häcker, Berndt und Walm (2016) verstehen „*Reflexivität*“ als „die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ und konzipieren Reflexion als einen „besondere[n] Modus, d. h. eine referenzielle bzw.

doi.org/10.35468/5969-08

selbstreferenzielle Form rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens" (ebd., 261f., Hervorhebung im Original). Demgemäß ist Referenzialität als zentrales Merkmal reflexiven (Nach-)Denkens zu verstehen, insofern es einen konkreten, in der Reflexionssituation verorteten Anlass – zum Beispiel einen *Fall* aus der Praxis des schulischen Unterrichts – benötigt, der in Beziehung zu Erfahrungen, Vorstellungen und Orientierungen zu setzen ist. Das ‚reflektierende' Subjekt kann dabei Bezug auf eigene oder institutionell präfigurierte (Wissens-)Horizonte nehmen. Obgleich Reflexion also auch selbstreferenzielle Züge trägt, sind gleichzeitig gegenstandsfremde Referenzrahmen als Bezugspunkte von Deutungen für eine reflektierende Sinnbildung notwendig.
In unserem[1] Beitrag fokussieren wir auf die Frage, wie Reflexion – respektive: zu reflektieren – in der universitären Lehre als soziale Praxis ausgestaltet wird. Wir interessieren uns dabei insbesondere dafür, welche (geteilten) Referenzbezüge die an den Lehrveranstaltungen Beteiligten aufrufen. Ausgehend von einer Betrachtung der theoriebegründeten und programmatischen Bedeutungsgebung von Reflexionen (2.), wird die universitäre Gestaltung von Reflexionsformaten (3.) anhand von zwei Fällen aus der universitären Praxis in den Blick genommen. Entlang der verdichteten Rekonstruktionen einer Gruppenarbeit innerhalb eines kasuistischen Seminars sowie einer, Schul- und Universitätspraxis nachbereitenden, Gruppendiskussion im Kontext eines seminaristisch eingebundenen Lehrforschungsprojekts zeigen wir auf, wie Auseinandersetzungen mit einer erlebten, beobachteten und/oder protokollierten schulischen Praxis im universitären Kontext erfolgen können. Abschließend diskutieren wir (4.), wie programmatisch als *handlungsentlastet* gerahmte Räume zur Reflexion in der Interaktion zur *Handlungsbelastung* werden (können).

2 Gestaltungs- und Möglichkeitsräume für Reflexionen in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Begründungslinien und empirische Befunde

Die Entwicklung von berufsfeldbezogener Reflexivität gilt als wichtiges Kriterium im Rahmen der Aneignung von Professionalität im Lehramtsstudiums (vgl. Häcker, Berndt & Walm 2016, 262). Vor allem in kasuistischen Seminaren, die an rekonstruktiven Forschungsmethoden orientiert sind, wird auf das Hervorbringen einer kritisch-reflexiven Haltung abgezielt (vgl. Kunze 2018). Reflexion wird

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen des Symposiums „Reflexionsanlässe im Studium: Reflexionsanforderungen und -erwartungen in praxisbezogenen und fallorientierten Settings universitärer Lehrer*innenbildung" (DGfE-Tagung der Sektion Schulpädagogik 2021) entstanden. Neben den Autor*innen waren an der inhaltlichen Ausgestaltung auch Michael Ritter, Katharina Kunze und Anja Hackbarth beteiligt.

doi.org/10.35468/5969-08

dabei im Anschluss an Oevermann (1996) als die „nachträgliche Erschließung einer vorgängigen Praxis“ (Kunze 2017, 214) begriffen, die auf das Verstehen eines konkreten Einzelfalls bezogen ist. Anders als eine „praxisreflexive Kasuistik“ zielt die forschungsorientierte „rekonstruktive Kasuistik“ programmatisch darauf ab, eine auf entdeckendes Erschließen ausgerichtete Forschungshaltung der Studierenden zu befördern (Kunze 2016, 118). Davon verspricht sich die rekonstruktive Kasuistik u. a. eine Irritation und Verflüssigung alltagspraktisch und biographisch bewährter Orientierungsroutinen und eine gesteigerte oder erweiterte Reflexivität mit Blick auf die Wahrnehmung und Deutung der (eigenen) pädagogischen Praxis (vgl. u. a. Helsper 2021; Hummrich 2016). Diese programmatische Zielsetzung kasuistischer Lehre wird kritisch diskutiert, weil implizit von einem Wirkungszusammenhang ausgegangen wird (z. B. Kunze 2020, 33; auch Helsper 2021, 153) und der Hinweis auf (mögliche) Reflexionssteigerungen und Professionalisierungsprozesse aufseiten Studierender dem Anspruch an eine rekonstruktive Forscher*innenhaltung zuwiderläuft (vgl. Wernet 2016; Wernet 2021, 316). Fraglich ist, ob die Ziele kasuistischer Lehrer*innenbildung überhaupt eingelöst werden können (vgl. Schmidt & Wittek 2021). Empirische Befunde belegen, dass bei der Fallarbeit in Gruppenarbeitsphasen von Studierenden Unsicherheit auf verschiedenen Ebenen bearbeitet wird. So werden, in der Analyse auftretende, Irritationen in der Gruppe stillgestellt und eher an eigene Normalvorstellungen von Unterricht angeschlossen (z. B. Kunze 2017); dabei führt die Arbeit mit rekonstruktiven Methoden an sich bereits zu Unsicherheit bei den Studierenden (vgl. z. B. Pollmanns u. a. 2018). Auch Fragen der Geltung von Deutungen werden in unterschiedlicher Weise von Studierenden eher Kontingenz einschränkend bearbeitet (z. B. Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018; Damm, Moldenhauer & Steinwand 2019). Rekonstruktive Fallarbeit ist im Kontext universitärer Lehre also vor grundlegende Herausforderungen und strukturelle Hürden gestellt (vgl. Wernet 2021). In Anlehnung an Breidensteins (2006) Figur des „Schülerjobs“ wird entsprechend die Figur des „Studierendenjobs“ entworfen (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019, 84), die eine eher pragmatisch-instrumentelle Haltung Studierender beschreibt. Mit Blick auf die Ansprüche sowie die Beschränkungen und Pragmatiken universitärer Lehre kann Reflexion in diesem Sinne als eine *abzuarbeitende* Aufgabe unter anderen verstanden werden, die auf spezifische Art und Weise von den Studierenden zu füllen und dabei aufzuführen und zu inszenieren ist.

Auch in der universitären Begleitung von schulischen Praxisphasen wird einer Fähigkeit zur Reflexion fremder und eigener Praxis herausgehobene Bedeutung beigemessen. Reflexion findet im Kontext der Forschung zu Praxisphasen daher auch als „interaktive Praktik“ (Führer & Heller 2018) Betrachtung, die es auszufüllen gilt. Programmatisch erscheint Reflexion mit Blick auf Praxisphasen einerseits als eine, referenziell erfolgende, forschungsmethodisch geleitete

doi.org/10.35468/5969-08

Distanznahme zu einer, über Fälle vorliegenden, beobachteten Praxis sowie andererseits als eine, Selbstreferenzialität erzeugende, Befremdung gegenüber der eigenen Praxis infolge von deren Thematisierung (vgl. zur Konzeptionalisierung von Praxisphasen und Fallarbeit Liegmann u. a. 2018, 10; Wolf & Bender 2021). Die Aufforderung zur Thematisierung der selbst (aus-)gestalteten Praxis an den Schulen zielt dabei, expliziter als in kasuistischen Formaten, auf die Ausbildung von Selbstreflexivität sowie auf eine umfassende *Involvierung* der Studierenden (vgl. Leonhard & Herzog 2018). Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Studierenden sich nicht nur als Forscher*innen im Feld Schule bewegen, sondern *auch* als Akteur*innen mit spezifischen Orientierungen in der Schule agieren (vgl. Liegmann u. a. 2018, 12). Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird im Kontext von Praxisphasen daher im Spannungsfeld zwischen der „Ausbildung eines forschenden oder wissenschaftlich-reflexiven Habitus" sowie der „Einbindung eigener Praxis" und dem „Aufbau berufsrelevanter Handlungsroutinen" diskutiert (ebd., 9). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die universitäre Lehrer*innenbildung „neben der Vermittlung von zentralen akademischen Wissensbeständen […] einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der konkreten pädagogischen Praxis leisten" (Wolf & Bender 2021, 182) soll. Im Rahmen von Praxisphasen werden die Studierenden demgemäß vor dem Hintergrund erlebter und selbstausgestalteter Praxis als Beobachtende, aber auch praktisch Handelnde selbst thematisch. Heinrich und Klenner (2020, 270) zeigen mit Blick auf ein universitär hervorgebrachtes, an Supervision orientiertes „Reflexionsformat", dass Studierende die Aufforderungen zur Reflexion umdeuten und dabei weniger die institutionelle Rahmung goutieren, sondern vielmehr einer auf „Entlastung und Vergemeinschaftung" gerichteten Orientierung folgen.

3 Empirische Erkundungen: Studentische Referenzen

Reflexion hat sich in der Lehrer*innenbildung in Form von kasuistischen und praxisbezogenen Formaten als Praxis des Nachdenkens etabliert, in denen unterschiedliche Referenzbezüge, auch auf diverse disziplinäre Bezugsrahmen, ihren Niederschlag finden. Für den Vollzug von Lehrveranstaltungen, die auf einen reflexiven Zugang zu pädagogischer Praxis setzen, ist gleichwohl mit Blick auf die skizzierten Forschungsergebnisse davon auszugehen, dass Reflexion in je spezifischer Weise von den Beteiligten mit Bedeutung versehen wird – nicht nur, aber insbesondere angesichts der Vielfalt (auch unterschiedlich programmatisch begründeter) Formate. Welche Referenzbezüge in der universitären Praxis hergestellt werden und wie sich dabei Anlässe zum Nachdenken eröffnen, aber auch verschließen, ist empirisch noch kaum beschrieben. Wir fragen, mit Blick auf Referenzialität, nach der interaktiven Ausgestaltung der (handlungsentlasteten)

Auseinandersetzung mit einer erlebten, beobachteten und/oder protokollierten schulischen Praxis. Fokussiert wird bei der ergebnisorientierten Darstellung der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen einer Gruppenarbeit innerhalb eines kasuistischen Seminars (Kapitel 3.1) sowie einer, die Schul- und Universitätspraxis nachbereitenden, Gruppendiskussion (Kapitel 3.2) auf die institutionelle Rahmung und die jeweilige Interaktionspraxis.

3.1 Kasuistisch angelegte Gruppenarbeit im Seminar: „wie könn wir das jetzt fassen“

Bei dem folgenden Fall handelt sich um eine Sequenz einer Gruppenarbeitsphase aus einer Lehrveranstaltung, die der Anlage nach dem Typus der „rekonstruktiven Kasuistik“ (Kunze 2016) zugerechnet werden kann[2]; als Protokoll liegt die Auseinandersetzung Studierender mit einer Unterrichtsvideographie als Datum vor[3]. Inhaltlicher Fokus der Gruppenarbeit war die Frage nach den Spezifika der Interaktionsdynamik im videographierten Unterricht. Vor der hier einbezogenen Sitzung wurden verschiedene Unterrichts- und Profession(alisierung)s-theoretische Ansätze im Seminar besprochen.
Für unsere objektiv-hermeneutische Analyse der studentischen Gruppenarbeit stellt sich die Frage, wie sich die Studierenden aufeinander, auf den Fall und auf das kasuistische Setting beziehen. Erste Ergebnisse verweisen darauf, dass eine grundlegende Spannung zwischen Irritationsmomenten einerseits und Stabilisierungsbewegungen andererseits in der Fallarbeit besteht (vgl. Kunze 2017). In diesen Momenten wird deutlich, dass die Studierenden in ihrer Analyse auf verschiedene Referenzen rekurrieren, z. B. auf subjektive Vorstellungen und Überzeugungen (z. B. hinsichtlich habitueller Unterschiede zwischen Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen) oder auch auf im Seminar thematisierte Theoriepositionen (z. B. Antinomien-Konzept von Helsper 2021). Hier setzen wir an und fragen uns nachfolgend, auf welche Weise der gesetzte Anspruch (rekonstruktiver) kasuistischer Fallarbeit von den Studierenden in Phasen der Gruppenarbeit aufgegriffen und bearbeitet wird, d. h. welche Referenzen bedeutsam werden.

2 Der Fall ist Teil eines größeren Datenpools, in dem 25 Aufzeichnungen von Gruppenarbeitsphasen aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Zusammenhängen (vgl. dazu auch Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018) versammelt sind – alle Lehrveranstaltungen fanden im Rahmen des Master of Education (Lehramt an Gymnasien) der Universität Göttingen statt.

3 Das konkrete Setting gestaltete sich jeweils so, dass die Studierenden in Gruppen von vier bzw. fünf Teilnehmer*innen die Möglichkeit hatten, sich ein Unterrichtsvideo jeweils auf Laptops sowohl in der Gesamtlänge (5:54) als auch in kürzeren Sequenzen (insgesamt 13) anzusehen. Der Auftrag der Studierenden bestand darin, sich das Video anzuschauen und zu analysieren (nach der Methode der Objektiven Hermeneutik ohne eine explizite Fragestellung, sondern mit dem Fokus auf die Interaktionsdynamik der gezeigten Personen); die Ergebnisse der Analysen sollten in der folgenden Sitzung diskutiert werden.

doi.org/10.35468/5969-08

In einer Gruppenarbeitsphase, in der sich sechs Studierende ein Unterrichtsvideo angesehen und bereits ein längeres Gespräch über eine Sequenz aus dem Video geführt haben, leitet Sw5 in eine andere Form der Bearbeitung über. Die sich anschließende Interaktion erscheint vergleichsweise ungeordnet – die beteiligten Studierenden sprechen zwischenzeitlich gleichzeitig oder schneiden sich zuweilen das Wort ab. Nachfolgend stellen wir zunächst den ausgewählten Transkriptausschnitt dar, bevor wir einzelne Äußerungen analytisch kommentieren.

Sw5: o-kay wie könn wir das jetzt fassen //also (.) //
Sw6: //wir könn ja// auf jeden fall zwei antinomien also autonomie antinomie und (.)nähe //distanz antinomie//
Sw5: //nähe-distanz-antinomie //
X: //mhm //
Sw6: //mhm die irgendwie//
Sw5: Wo sich ja ganz klar für eine seite entscheiden entschieden wird also autonomie wird ihr genomm: und es is sehr na:h
Sw6: mhm also autonomie im sinne von ähm sie soll jetz arbeiten und sich (uv) konzentriern und so den arbeitsprozess auch selber gestalten °und so° (x: mhm genau) und dieses ähm sie redet wann sie will sozusagen und auf der andern seite ähm nähe einfach dieser super auch körperliche kontakt (Sw6: genau) äh:m ja irgendwie auch emotional ne (?)(Sw5:mhm) also es-is so es-is irgendwie sehr diffus ich finde es is keine kla:re beziehung im sinne von ähm (2) ja universalismus (uv) (Sw5: mhm genau) versucht halt irgendwie nen nen gewisse neutralität da ä-so zu wahren zu sagen ey es geht jetz ums arbeiten (2) und dan:n ja entgrenzung hattn wir noch ne (?) (x: m-hm)
X: Ja

Sw5: o-kay wie könn wir das jetzt fassen (.)

Sw5 leitet mit einem strukturierenden Sprechakt in eine neue Art und Weise der Bearbeitung über. Ähnlich einer Protokollantin, die sich bei den anderen Teilnehmer*innen einer gemeinsamen Sitzung versichert, was nun in einem Dokument festgehalten werden soll, fragt sie, wie das zuvor Gesagte gefasst werden könne. Paraphrasiert hieße das Anliegen: „Es wurde viel gesagt, aber nun muss etwas auf den Punkt gebracht werden“. Auch eine Lehrkraft oder ein*e Dozent*in könnte nach einer Besprechungsphase in der Lehre diese Frage an das Plenum richten. In diesen Zusammenhängen hätte dieser Modus eine Zeigeimplikation. Es wäre naheliegend, dass die sprechende Person die als wesentlich markierten Punkte bspw. resümierend an die Tafel anschreibt. Beobachtbar wird die Schließung eines vorher offenen Gespräches zugunsten einer Konkretion dessen, was festgehalten werden soll. In den hier angeführten Fällen ist es jeweils bedeutsam, *wie* das bereits Besprochene nun formuliert wird – es geht um Präzision, Korrektheit und darum

doi.org/10.35468/5969-08

Sachverhalte *richtig* zu benennen. Während das vorherige Gespräch durch diesen schließenden Sprechakt[4] als ‚zu offen' gerahmt wird, zeigt sich gleichzeitig eine spezifische Orientierung daran, wie die Seminaranforderung von Sw5 ausgelegt wird: Der bisherige Austausch allein wird als unzureichend markiert. Der Sprechakt ruft inhaltlich-manifest alle Gruppenbeteiligten (inklusive der Sprecherin: „wir") dazu auf, sich mit Vorschlägen zu beteiligen. Gleichzeitig wird dahinter eine (implizite) Erwartungshaltung (und Aufforderung) deutlich, das Datenmaterial in eine verwertbare Form zu gießen. Unter der Oberfläche einer diskursiv-partizipativen (mäeutischen) Einladung an alle Gruppenteilnehmer*innen, sich zu beteiligen, wird durch den Sprechakt einerseits die Strukturierungsfunktion für das weitere Vorgehen reklamiert und andererseits wird der Arbeitsprozess in eine *richtige*, das heißt in eine die Seminarerwartungen bedienende, Lösung überführt.
Die Auseinandersetzung mit dem Fall ist dabei daran ausgerichtet, die zuvor im Gespräch ausgearbeiteten Gedanken auszuformulieren und in *richtiger* Weise auf den Punkt zu bringen. Etwas, was zuvor noch nicht *fassbar* war, wird fassbar gemacht. Es tritt eine Orientierung am Ergebnis, an Aufgabenerledigung oder auch einem antizipierten Produkt in den Vordergrund. Wie in einem Brennglas wird an dieser Stelle eine Orientierung sichtbar, die sich systematisch in unserem Material finden lässt: die Ausrichtung auf die Produktion vorzeigbarer Ergebnisse. Gleichzeitig wird damit ein Bezug auf Referenzen eröffnet – an den Sw6 anschließt:

Sw6: also wir könn ja auf jeden fall zwei antinomi:en

Sw6 bringt einen fachspezifischen Terminus in das Gespräch ein und verweist durch die Feststellung, dass sie zwei Antinomien *„können"*, auf erziehungswissenschaftliches Wissen. Es wird auf diese Weise ein spezifischer Erwartungshorizont imaginiert, in dem es ein *richtiges* Ergebnis gibt. Wie dieser Erwartungshorizont genau aussieht, ist unklar, aber dadurch, dass sie zwei Aspekte *„können"*, sind sie diesem bereits einen Schritt nähergekommen. Gleichzeitig wird durch diesen Sprechakt das vorherige Gespräch über den Fall weiter geschlossen. Fragt man sich an dieser Stelle, welche Funktion dem Referenzgegenstand zukommt, wird sichtbar, dass der Rückgriff auf Theoriewissen die Funktion erhält, etwaige Kontingenzen und Ungewissheiten zu vermeiden oder zu suspendieren. Die Bezugnahme auf theoretische Kategorien geschieht hier im Modus der Applikation, wie bei einem Aufgabenblatt, dessen leere Felder man mit diesen Bezugnahmen füllen kann. Paraphrasiert hätte Sm6 auch sagen können: „wir können ja auf jeden

4 Anders wäre dies bspw. im Fall von Bekenntnis: „ich weiß bisher noch nicht was wir jetzt festhalten sollen" oder: „wie wir das aufschreiben können" – davon ließe sich wiederum die Logik eines (diskursiven) Vorschlags differenzieren: „ich schreibs mal so auf – was haltet ihr davon?"

doi.org/10.35468/5969-08

Fall zwei Felder ausfüllen" – was gleichzeitig impliziert, dass die *Lösung* für die restlichen Felder noch gefunden werden muss. Im Sinne einer Abarbeitungslogik werden die Aspekte im Fall gesucht, die aufgrund eines theoretischen Anwendungsinventars gefunden werden können.
Deutlich wird also, dass theoretische Bezugspunkte für die Studierenden in der Interpretation eine explizite Rolle spielen. Es wird auf eine Theorie („antinomien") zurückgegriffen und das im Video Gesehene mit dieser verknüpft. Allerdings nicht – wie programmatisch erhofft – aus einer an der hermeneutischen Aufschlüsselung der Sache interessierten Haltung heraus bzw. im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts, um die Logik des Einzelfalls herausarbeiten zu können und das Gesehene hinsichtlich bestehender theoretischer Konzepte zu relationieren, sondern eher im Sinne eines Abhakens oder Anwendens. Die Theorie wird als Folie aufgelegt und das im Datenmaterial vorfindliche Phänomen wird in diese eingeordnet bzw. durch die Begriffe benannt. Mit anderen Worten: Theorien bzw. theoretische Modelle werden angewendet, indem sie gleichsam als Schablone auf den Fall gelegt und darüber handhabbar gemacht werden.[5] Dieses Vorgehen der Studierenden erscheint in dem universitären Setting naheliegend, wenn man mitdenkt, dass die Studierenden in der Folgesitzung ihre Analyseergebnisse nicht nur vorweisen können sollen, sondern zusätzlich auch eine Fallauswahl und ein Erkenntnisinteresse heteronom und damit artifiziell ‚von außen' nahegelegt wurde. In der Art und Weise, wie die Studierenden sich dem Fall nähern, wird damit der Rahmung des universitären – wenn auch kasuistischen – Formats Rechnung getragen.
Beachtenswert erscheint zudem die Beobachtung, dass Sw6 in ihren Ausführungen mit einem hohen Grad an Selbstverständlichkeit voraussetzt, dass die anderen ihrer Referenz, dem Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Terminus *„Antinomien"*, folgen können. Wir lassen die sich anschließenden Sprechakte der beiden, am Gespräch beteiligten Studierenden nun aus und richten den Blick abschließend auf die Ausführungen von Sw6, um die vorliegende Interpretation um einen weiteren Aspekt anzureichern:

Sw6: mhm also autonomie im sinne von ähm sie soll jetz arbeiten und sich (uv) konzentriern und so den arbeitsprozess auch selber gestalten °und so° (x: mhm genau) und dieses ähm sie redet wann sie will sozusagen und auf der andern seite ähm nähe einfach dieser super auch körperliche kontakt (Sw5: genau) äh:m ja irgendwie auch emotional ne (?)(Sw5:mhm) also es-is so es-is irgendwie sehr diffus ich finde es is keine kla:re beziehung im sinne von ähm (2) ja universalismus (uv) (Sw5: mhm genau) versucht halt irgendwie nen nen gewisse neutralität da ä-so zu wahren zu sagen ey es geht jetz ums arbeiten (2) und dan:n ja entgrenzung hattn wir noch ne (?) (x: m-hm)

5 Ähnlich können auch Herzmann, Artmann und Wichelmann (2017) in einer Studie zum Übertrag erziehungswissenschaftlichen Wissens auf die Praxis bzw. pädagogische Bezugsprobleme herausarbeiten, dass theoretisch erworbenes Wissen schablonenhaft angewendet wird, ohne dass ein avisierter forschender, reflexiver Habitus angeregt werden kann.

doi.org/10.35468/5969-08

Sw6 führt weiter aus, wie sie den aufgerufenen Begriff der Antinomie inhaltlich füllt. Um zu verstehen, wie die Studentin die theoretischen Ausführungen zur Erklärung heranzieht, erscheint es an dieser Stelle – um eine Bewertung der Aussage (richtig – falsch) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu vermeiden – notwendig, das Gesagte zunächst rein deskriptiv zu betrachten und sich dem hier aufgerufenen Konzept der Antinomien theoretisch naiv zu nähern.
Die charakteristische Art des Umgangs mit dem Begriff der Antinomie, für den Sw6 sich hier entscheidet, wird sichtbar, wenn man den Begriff mit einem alltagstheoretischen Begriff wie der *Wertschätzung* ersetzt. Man könnte sich beispielsweise vorstellen, dass während eines WG-Gesprächs, ein*e Mitbewohner*in zu einer Erklärung ausholt: „also Wertschätzung im Sinne von: ich sehe was du machst". In diesem Beispiel würde der oder die Sprecher*in einen Aspekt in das Gespräch einbringen, der sich je nach Perspektivierung als überaus vieldeutig auslegen ließe. Ein weiterer Aspekt wird dabei aufgerufen und dann daraufhin durch das nebeneinanderstehende *„irgendwie"* und *„ganz klar"* eine Spannung bearbeitet, die zeigt, dass der Gegenstand eher unbekannt und fremd ist, als dass er selbsterklärend zur Erschließung eines Sachverhaltes herangezogen werden kann. Inhaltlich legt Sw6 die Theoriekategorien im Sinne eines Entweder-Oder aus und löst das im Fall dokumentierte Lehrer*innenhandeln jeweils hinsichtlich einer Seite auf. Die Art und Weise, wie dies aufgerufen wird, weist in der Verwendung als Alternation auf die Bearbeitung einer Unsicherheit hin – also auf eine Stabilisierungsbewegung. Anders als programmatisch erhofft, wird an den theoretischen Begriff nicht etwa aufgrund einer Beobachtung angeschlossen, sondern auf ein theoriesprachliches Inventar zurückgegriffen und eine antizipierte Lösung bearbeitet. Theoretische Begriffe und Konzepte dienen damit als Referenzpunkte, die in der Interpretation *angewendet* werden. Vorausgesetzt wird dabei, dass die zur Verfügung stehenden Konzepte und Theorien (angeboten durch das – hochschuldidaktisch konzipierte – Seminar mit Vermittlungsabsicht) sich auf das Material anwenden lassen müssen, so dass quasi-kategoriengeleitet vorgegangen werden kann.[6]

3.2 Selbstthematisierungen im Kontext von Praxiserfahrungen: „und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist"

Der zweite Fall entstammt einem Lehrforschungsprojekt, in dem Studierende aus polyvalenten B.A.-Studiengängen, die perspektivisch auf das Ziel Lehramt an Gymnasien bzw. Lehramt für Sonderpädagogik verweisen, im Rahmen eines Wahlpflichtangebots das allgemeine bzw. orientierende Schulpraktikum absolvieren.[7] Das Bilden studiengangsübergreifender Tandems im Praktikum

6 Aus diesem Befund lassen sich allerdings keine hochschuldidaktischen Implikationen ableiten.

7 Das Lehrforschungsprojekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

doi.org/10.35468/5969-08

ist konzeptionell an das Ziel geknüpft, die Studierenden für differente berufliche Perspektiven und die darin eingelagerten Kooperationsanforderungen mit anderen schulischen Akteur*innen zu sensibilisieren. Das Tandempraktikum im B.A. wird durch Vor- und Nachbereitungssitzungen gerahmt. Im Praktikum sind die Studierenden dazu aufgefordert, Positionierungen und Relationierungen von Akteur*innen in Schule und Unterricht zu beobachten und über diese Beobachtungen in den Austausch zu kommen. Das als Gruppendiskussion gerahmte Praxisreflexionsgespräch, auf das wir uns im Folgenden beziehen, bildet als freiwilliges Format keinen verpflichtenden Bestandteil der Nachbereitung und ist dieser nachgelagert. Insofern Interviewende, Forschende und Dozierende dabei in Personalunion erscheinen, überschneidet sich im ausgewählten Fall eine seminaristische mit einer forschenden Praxis. In der hier initiierten Praxis der Reflexion des seminaristisch begleiteten Tandempraktikums werden die Studierenden zur Selbstthematisierung und -betrachtung aufgefordert. Im Zentrum des Geschehens stehen in diesem Setting die Studierenden als Akteur*innen und nicht die Logik der Aneignung eines spezifischen Gegenstands oder eine kasuistische Erschließung fremder pädagogischer Praxis.
Neben der*dem Dozierenden (D) sind an der Gruppendiskussion Studierende beider Studiengänge beteiligt.[8] Wir bilden erneut zunächst den Transkriptauszug ab, bevor wir die Rekonstruktionsergebnisse anhand einzelner Auszüge komprimiert und ergebnisorientiert wiedergeben:

D: *also könnte man sagen dass so die angenommenen differenzen ääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschullehrern äh dass die gar nicht in der praxis sich dann so in ihrem praktikum gezeigt haben sondern das es eher so war dass man relativ ein-äh wie sie sagt man gleichklängig war in der interpretation der praxis so war das bei den anderen auch so (?) oder (?)*

Sw: *also ähm bei A [Name der Tandempartnerin] und mir war das manchmal so also wir waren uns grundlegend auch eigentlich immer einig wenn-wenn wir jetzt also auch wenn man teilweise sehr eindeutige sachen beobachtet hat aber was bei uns manchmal dann son bisschen zu ‚nem' gespräch geführt hatte waren äh ich versuch das irgendwie mir fällt gerade kein beispiel ein aber ähm teilweise bei dingen wie wie wenn schüler oder schülerinnen besonders auffällig waren wie man dann damit äh am besten umgeht und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist ist das A eben sehr oft aus der lehrerperspektive da rangegangen ist also ähm inwiefern das jetzt vielleicht für die lehrkraft dann schwierig ist ähm und ich mehr von der schülerebene immer ausgegangen bin also eher warum macht der oder diejenige das jetzt was ist vielleicht der hintergrund was ist die intention und*

8 Das audiografierte Reflexionsgespräch wurde aus forschungspragmatischen Gründen per E-Mail als „Gruppendiskussion" angekündigt. Es waren beide Dozierende aus den fachverantwortlichen Instituten anwesend.

für A war oft die frage ähm wie geht die lehrkraft jetzt damit um und ist das nicht zu anstrengend oder zu schwierig oder ähm also da gabs manchmal so n bischen diskrepanzen was einfach die herangehensweise daran anging aber wenn man sich dann ausgetauscht hat kam man letztendlich dann in den austausch und auch wieder zu ‚nem' relativ gleichen ergebnis was dann die art und weise angeht aber das war bei uns einfach auffällig dass der blickwinkel ein anderer war

D: *also könnte man sagen dass so die angenommenen differenzen rääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschullehrern*

D schließt an vorangehende (studentische) Aussagen an. Im Unterschied zu „also kann man sagen" handelt es sich bei *„also könnte man sagen"* nicht um eine (Nach-) Frage an ein oder mehrere Gegenüber. Das Nutzen des Konjunktivs verweist vielmehr auf eine Bedeutsamkeit beanspruchende Deutung. Als Gesprächsleiter*in markiert D so, dass im universitären Rahmen Aussagen mit Blick auf ihre Allgemeingültigkeit zu diskutieren und thesenförmig zu formulieren sind. Bestehende „*Differenzen*" werden dabei in den Kontext eines als bekannt vorausgesetzten Diskurses über die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen gesetzt und über das *„angenommen"* auch in Frage gestellt. Eine Perspektivendifferenz und das Vorhandensein von Differenzen zwischen den Akteur*innen fällt dabei sprechaktlogisch in eins.

Auffällig bei der Ansprache der Studierenden ist die Suche nach einer angemessenen Berufsbezeichnung im Rahmen einer sonderpädagogischen Tätigkeit an Schulen (*„ääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschullehrern"*). Über die Korrektur wird eine Differenz zwischen den an dem Gespräch beteiligten Studierenden erzeugt: bezüglich einer zwangsläufigen Position als *„angehende"* Lehrkraft und einer, deren Tätigkeit diesbezüglich indifferent erscheint. Aufgerufen werden universitär-populäre Deutungen zur Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und sog. Regelschullehrer*innen (grundlegend Reiser 1998) und eine sich daran anschließende Konzeptionalisierung differenter, durch das berufliche Selbstverständnis geprägter Bezugnahmen auf Schüler*innen (z. B. Arndt & Werning 2013). Die Frage nach den *„angenommenen Differenzen"* erzeugt so einen ambivalenten Raum: Sowohl das Sprechen über Spezifika des im Studium anvisierten Lehrberufs als auch eine berufsspezifische Verortung erfordern eine Differenzsetzung, die universitär zwar aufgemacht wird, zugleich aber auch in Frage gestellt ist.

Eine von D hier angesprochene, potenziell konfliktträchtige Perspektivendifferenz der am Tandempraktikum beteiligten Studierenden, die sich – so die Unterstellung hier – aus dem Studium und dem Berufswunsch speist, wird im Folgenden nachgegangen und mit der Frage des sozialen Miteinanders verwoben:

doi.org/10.35468/5969-08

> *äh dass die gar nicht in der praxis sich dann so in ihrem praktikum gezeigt haben sondern das es eher so war dass man relativ ein-äh wie sie sagt man gleichklängig war in der interpretation der praxis so*

Inhaltlich verweist D darauf, dass – anders als vermutet werden könnte – eine Perspektivendifferenz der Studierenden aus den zwei Studiengängen im Praktikum den vorherigen Ausführungen folgend nicht deutlich geworden sei. Den von ihr festgehaltenen Sachverhalt rahmt D aber weiter als Suchbewegung und Spurensuche. So ist mit *„sondern das es eher so war"* auf ein notwendiges Aufklären und Richtigstellen verwiesen. Als aufzuklären erweist sich infolge die Frage nach einer möglichen, ‚relativen Gleichklängigkeit' zwischen den Studierenden aus den unterschiedlichen Studiengängen im Praktikum. Die Korrektur von *ein-* zu *gleichklängig* hebt dabei gegenüber den Angesprochenen hervor, dass es im gemeinsamen Austausch nicht einer Verschmelzung und der Aufgabe subjektiver Standpunkte bedarf, wohl aber eines ähnlichen Tones. Eine Perspektivendifferenz wird so als potenziell konfliktbehaftet gerahmt und mit Blick auf eine den Studierenden im Tandempraktikum angetragene Praxis, gemeinsam schulische „Praxis interpretieren" zu sollen, relevant gemacht. Angehalten sind die Studierenden damit zu einer Selbstbetrachtung im Kontext einer spezifischen sozialen Situation: Es geht um eine (Rück-)Besinnung auf die eigene Beobachter*innenperspektive als Vertreter*in eines spezifischen, anvisierten Berufsstandes – im Austausch mit dem*der Tandempartner*in.

> *war das bei den anderen auch so (?) oder (?)*

Die Ausführungen werden als Schlussfolgerung gerahmt, zugleich aber – über die Autorität von D – in den universitär-seminaristischen Rahmen überführt. Mit *„war das bei den anderen auch so (?) oder (?)"* sind die Studierenden nun zu Alternativerzählungen aufgerufen. Differenzen zwischen den Studierenden aufgrund ihres Studienfaches sind dabei sowohl als angetragen und unproblematisch als auch als wahrgenommen und problembehaftet angesprochen. Dies wirft für die Teilnehmenden das Problem auf, die Form ihres sozialen Austauschs im Praktikum als gemeinsame Praxis des Interpretierens schulischer Wirklichkeit zu beschreiben und die jeweilige Tandempartnerin bzw. den jeweiligen Tandempartner sowie deren bzw. dessen Perspektivität mitthematisieren zu müssen. Die Studierenden werden dabei als in jeweils besonderer Weise pädagogisch Vorgebildete und zukünftig mit einem je eigenen Selbstverständnis Agierende adressiert.

> *Sw: also ähm bei A [Name der Tandempartnerin] und mir war das manchmal so*

Eine Studentin der Sonderpädagogik (Sw) erkennt in Referenz auf eine selbst erlebte Praxis Momente der Gleichklängigkeit über das *„manchmal so"* nur eingeschränkt an. So erinnert die Antwort an ein Eingeständnis hinsichtlich des Bestehens konfliktbehafteter Auseinandersetzungen im Rahmen eines Paarbera-

doi.org/10.35468/5969-08

tungsgesprächs. Dies lässt die Gleichklängigkeit überraschend als Negativfall einer bestehenden sozialen Praxis erscheinen. Das Fehlen einer Perspektivendifferenz wird als problembehaftet gerahmt. Sw rekurriert im Folgenden jedoch manifest auf ein harmonisches Zusammensein im Praktikum:

> *also wir waren uns grundlegend auch eigentlich immer einig wenn-wenn wir jetzt also auch wenn man teilweise sehr eindeutige sachen beobachtet hat*

Ein gemeinsam geteilter Werthorizont und Diskursrahmen ist über das „*grundlegend*" und „*eigentlich*" zugleich jedoch in Frage gestellt. Die Behauptung einer bestehenden Einigkeit gerät damit ins Wanken und wird über die in Anspruch genommene Wenn-Dann-Konstruktion („*wenn wir jetzt*") und die folgende Korrektur („*also auch wenn man teilweise*") verworfen. Mit dem Hinweis auf „*sehr eindeutige Sachen*" findet eine Selbstexpertisierung und Selbstaufwertung statt. Während manifest ein Widerspruch aufgrund einer in Anspruch genommenen Eindeutigkeit der Sachlage ausgeschlossen ist, wird Uneinigkeit latent bearbeitet. Der Wechsel vom „*wir*" zum verallgemeinerten „*man*" entschärft einerseits den latenten Vorwurf gegenüber einer als falsch markierten Perspektivität und beansprucht andererseits – ähnlich wie im Sprechakt von D – den Gesprächsgegenstand auf einer allgemeine Relevanz und Gültigkeit erhebenden Ebene zu diskutieren. Sw schließt damit an den von D aufgemachten Referenzrahmen an. Durch die Verallgemeinerung wird ein gemeinsamer, als allgemeines Phänomen zu bearbeitender Diskussionsgegenstand rekontextualisiert und in den Gesprächskontext zurückgeführt (vgl. zur Bedeutung des *Allgemeinen* im schulischen und universitären Handlungsraum Wenzl 2014, Wenzl 2019).

> *aber was bei uns manchmal dann son bisschen zu ‚nem' gespräch geführt hatte*

Die angebahnte Verallgemeinerung wird im weiteren Verlauf jedoch nicht weiter aufrecht gehalten. Wie in einer Paarberatung thematisiert Sw den Austausch mit der Tandempartnerin als eine konfliktbeladene Beziehungspraxis. Das Aufkommen von grundlegendem Gesprächsbedarf rahmt sie dabei abschwächend mit „*manchmal*" und „*dann son bisschen*". Dass sie noch auf der Suche nach einer angemessenen Art und Weise der Beschreibung dieser Differenz ist, zeigt sich nachfolgend:

> *waren äh ich versuch das irgendwie mir fällt gerade kein beispiel ein aber ähm teilweise bei dingen wie wie wenn schüler oder schülerinnen besonders auffällig waren wie man dann damit äh am besten umgeht und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist ist das A eben sehr oft aus der lehrerperspektive da rangegangen ist also ähm inwiefern das jetzt vielleicht für die lehrkraft dann schwierig ist ähm und ich mehr von der schülerebene immer ausgegangen bin also eher warum macht der oder diejenige das jetzt was ist vielleicht der hintergrund was ist die intention und für A war oft die frage ähm wie geht die lehrkraft jetzt damit um und ist das nicht zu anstrengend oder zu schwierig oder ähm also da gabs manchmal so n bischen diskrepanzen was einfach die herangehensweise daran anging*

doi.org/10.35468/5969-08

Sw verwirft den Versuch die Beziehungspraxis an einem Beispiel zu erläutern. Die konkrete Beschreibung des Konfliktpotenzials erfolgt stattdessen in Form eines zusammenfassenden Rückblicks. Inhaltlich formuliert die Studierende über diesen eine Perspektivendifferenz, wie sie im Diskurs um die Zusammenarbeit der beiden Lehramtsberufe diskutiert wird: Während aus einer sonderpädagogischen Expertise heraus eher individualisierend auf die Schüler*innen Bezug genommen würde, wende sich eine Regelschullehrer*in der Klasse in ihrer Gesamtheit zu (vgl. z. B. Arndt & Werning 2013). Dieser universitär-wissenschaftliche Referenzrahmen wird aber nicht expliziert, sondern in dem eingeforderten Modus selbstbezüglichen Sprechens bearbeitet. Sw referiert mit Blick auf eine sich zu eigen zu machende Berufstätigkeit und eine auszufüllende Berufsrolle, in der Herausforderungen der schulischen Praxis in spezifischer Weise und in Differenz zu einer anderen Berufsgruppen bearbeitet werden (*„wie man dann damit äh am besten umgeht“)*. Die pädagogische Praxis wird als erlebte und auch selbst auszugestaltende Praxis als Referenzrahmen aufgerufen. Die Korrektur von *„was bei uns einfach“* zu *„was uns aufgefallen ist*“ deutet einerseits auf das Vorhandensein einer (vergangenen) krisenhaften Beziehungspraxis und kann andererseits aber auch als eine Vergemeinschaftung mit der Tandempartnerin verstanden werden. Die Thematisierung differenter Perspektiven vollzieht sich nun auf der Folie gemein gesehener Problematiken. Aus der Selbstthematisierung wird sinnlogisch die Thematisierung einer dem Selbst äußerlichen Praxis. Die über die Differenzaufzählungen zum Ausdruck kommende Positionierung der Studentin als Studierende der Sonderpädagogik oder auch als angehende Sonderpädagogin schränkt die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Konstitution pädagogischer Praxis und Perspektivität aber ein. Die von Sw nur vorsichtig eingeführten Diskrepanzen werden entsprechend auf einen unterschiedlichen Nachvollzug pädagogischer Praxis zurückgeführt.

> *aber wenn man sich dann ausgetauscht hat kam man letztendlich dann in den austausch und auch wieder zu ‚nem‘ relativ gleichen ergebnis was dann die art und weise angeht*

Die verwendete Wendung ‚im Austausch in den Austausch‘ gekommen zu sein, verweist auf eine doppelte Bewegung in der gemeinsam auszugestaltenden Praxis: Einerseits stellt der Austausch ein routinehaft-aufgabenbezogenes Handeln dar, das selbst erst initiiert werden muss; andererseits kann der routinisierte Austausch auch zu einem substanziellen werden, wenn grundlegende Fragen berührt werden, die das (bereits für sich in Anspruch genommene) pädagogische Selbstverständnis berühren. Diesen Austausch gilt es aber erneut in eine routinehafte Gleichklängigkeit zu überführen.

> *aber das war bei uns einfach auffällig dass der blickwinkel ein anderer war*

Sw unterstreicht erneut *(„aber“)* eine bestehende und unhintergehbare Perspektivendifferenz und weist sich mit dem Hinweis auf einen anderen *„Blickwinkel“* als

Vertreterin eines spezifischen Berufsstandes aus. Die Standortbindung steht aber einer Irritation eigener Standpunkte entgegen – denn es wird eine Problematisierung der Standpunktverortung Dritter, nicht aber eine kritische Selbstbetrachtung vorgenommen. Diese wird zugunsten der Hervorbringung einer auch eingeforderten, spezifischen Perspektivität zurückgestellt. Diese spezifische Position muss, auch wenn zu einer diesbezüglichen Rede angehalten ist, nicht zwingend erfolgen. Sw nutzt die sich eröffnende Referenzmöglichkeit, die gemeinsame Praxis als eine schwierig zu gestaltende Praxis zu thematisieren – und findet einen Weg der Differenzbearbeitung, indem *„angenommene Differenzen*" als gegeben gesetzt werden: Sie erzeugt eine Einigkeit im Bekenntnis der Uneinigkeit. So zeigt sich Sw hier als Herantastende an eine durch D vorgegebene Thematik. Dieses Herantasten wird performativ über bestimmte sprachliche Markierungen gerahmt und inhaltlich an Selbst- und Fremdbeobachtungen rückgebunden. Die Suche nach einer angemessenen Sprache erscheint – und das ist mit Blick auf das Setting hervorzuheben – nicht unwesentlich als Resultat einer solidarischen Peerhaltung: Es gilt in einer gemäßigten Sprache die von D angesprochenen Differenzen mit Blick auf eine gemeinsam ausgestaltete Praxis aufzuzeigen und die Perspektivität der Tandempartnerin mit zu thematisieren. Dieser Umstand trägt zu einer sprachlichen Präzisierung bei, die berufsfeldspezifische Zuordnungen hervorbringt und mit der eigenen Perspektive verbindet – ohne diese in Frage zu stellen.

4 Fazit

Die vorgestellten Fallbeispiele geben Auskunft darüber, wie Referenzrahmen institutionell präfiguriert, individuell ausgestaltet und hinsichtlich des bestehenden Interaktionsraumes gewählt, ausdifferenziert und rekontextualisiert werden. An dem ersten Fall lässt sich zeigen, wie grundlegende Herausforderungen der universitären Lehrer*innenbildung, die sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntniskritik und Nützlichkeitskriterien im Hinblick auf das antizipierte berufliche Handeln aufspannen (vgl. Meseth 2016, 43), auch in kasuistisch angelegten Seminaren auftreten. Obgleich die Studierenden sich handlungsentlastet mit einer Unterrichtssituation auseinandersetzen (sollen), wird deutlich, wie bereits durch die Anlage des Seminars Reflexivität und eine forschende Haltung eher verhindert werden. Dadurch, dass eine Erwartung an eine richtige Lösung in der Gruppenarbeitsphase mitläuft, erscheint es beinahe unmöglich, das interaktive Geschehen im Video aus sich selbst heraus zu verstehen. Die Referenz auf erziehungswissenschaftliches Theoriewissen erfolgt nicht relationierend, als sensibilisierendes Konzept im Sinne eines verstehenden Zugangs, sondern anwendungsbezogen, erklärend und aufgabenlösend. Dieses Phänomen zeigt sich in ähnlicher Weise auch in Kunzes (2016, 116) Analysen von Reflexionen im Studienseminar. Sie kann zeigen, dass das dem Fall inhärente Problem subsum-

doi.org/10.35468/5969-08

tiv in ein Spektrum bekannter Problemlagen eingeordnet wird. Die verbindliche Bezugnahme – die Referenz – auf den konkreten Fall wird vermieden und auf diese Weise bleiben die Einordnungsversuche äußerlich. Auch Ohlhavers (2009) Analysen zeigen, dass in hochschuldidaktischen Settings durch kasuistische Anteile nicht in programmatischer oder erwünschter Weise *Fallverstehen* vermittelt werden kann, sondern dass das Setting an sich eher andere Strategien (bspw. des Abarbeitens an theoretischen Konzepten) nahelegt. Angesichts der (programmatischen) Reflexionserwartung erscheint es problematisch, wenn „Subjekte in einen Abarbeitungs- und Darstellungsmodus gedrängt werden" (Häcker 2017, 24). Anders als etwa die Beteiligung an einer Forschungswerkstatt, in der Studierende als Noviz*innen am epistemologischen Prozess der Forschung teilhaben können, ermöglicht der seminaristische *Reflexionsraum* eine qua Vermittlungserwartung nur künstlich hergestellte gemeinsame Ausrichtung an einem spezifischen Gegenstand. Im zweiten Fall wird über eine diffuse Bezugnahme auf akademische (Zuständigkeits-)Diskurse und schulische Umsetzungspraxis ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum konstituiert. Welche Praxis Gegenstand der Referenz ist, ob die des wissenschaftlichen Diskurses oder die der praktischen Tätigkeiten, erscheint nur bedingt auflösbar. Die thematische Ausrichtung präfiguriert den Gesprächsverlauf, auch wenn die selbst erlebte Praxis in der Schule als Referenzpunkt herangezogen wird. Im Kontext des Sprechens über eigene Erfahrungen vollzieht sich entsprechend eine Bewegung von einer nur impliziten Rückbindung an als bekannt vorausgesetzte (universitäre) Diskurse hin zur Hervorhebung einer besonderen, auszudeutenden Praxis: Als angehende Sonderpädagogin nimmt eine Studierende selbstreferenziell auf berufsspezifische Deutungen und Orientierungen Bezug. Einer potenziell krisenhaften Selbstthematisierung wird über die (Re-) Produktion berufsfeldspezifischer Deutungsmuster begegnet. Dies kann der Aneignung einer spezifischen Berufsrolle Vorschub leisten, verschließt zugleich aber auch die Möglichkeit des Perspektivwechsels. Interaktionslogisch erfolgt die (Re-) Produktion berufsspezifischer Deutungen und Orientierungen im Kontext der Mitthematisierung einer anderen Studierenden. Die Inanspruchnahme von verallgemeinerbaren Positionierungen entlastet das Problem des Redens über Dritte und eröffnet Anschlussmöglichkeiten für die*den Dozierende*n und die anderen Seminarteilnehmer*innen, weil über die Selbstthematisierung hinaus auf etwas *Allgemeines* referiert wird (Wenzl 2019). Diese Rückführungsbewegung kann mit Helsper und Hummrich (2008, 51) als *„Reuniversalisierung"* verstanden werden. Hinsichtlich der für die universitäre Lehrer*innenbildung zu bearbeitenden Differenz zwischen Theorie und Praxis fällt in beiden Fällen auf, dass die Idee einer praxisbezogenen, theoretischen bzw. allgemeingültigen Beschreibung pädagogischen Handelns verfolgt wird – im ersten Fall über den subsumtionslogischen Rückgriff auf Antinomien, im zweiten Fall über eine sich andeutende Vorwegnahme einer jeweils spezifisch auszugestaltenden Berufsrolle. Im Vergleich mit bspw.

doi.org/10.35468/5969-08

einer Forschungswerkstatt oder einem Beratungssetting folgen Lehrveranstaltungen einer anderen Strukturierungslogik. Die universitären Formate erzeugen mit Blick auf das anvisierte Hervorbringen einer forschenden oder auch reflexiven Haltung Widersprüche. Weder gibt es eine etablierte Diskurskultur (vgl. Kunze 2017, 225), noch kann ein eigener und geschützter Raum der Selbstbetrachtung ohne einen äußeren Zielbezug eingerichtet werden. Vielmehr ist eben ein durch die äußere und innere Ausgestaltung der universitären Praxis hervorgebrachtes Ziel zu beachten. Die hochschuldidaktische Einbettung von Reflexion legt nahe, diese als eine zu bearbeitende Aufgabe zu betrachten – und konkurriert mit der programmatisch an universitäre Lehre verbundenen Hoffnung, Reflexion zu ermöglichen. Die Studierenden erfüllen das, was durch die Anforderungen der jeweiligen Seminarkonzeption an sie als *Aufgabe* bzw. die seminaristische Pragmatik herangetragen wird (vgl. hierzu auch Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019, 84). Das Aufrufen eines Arbeitsauftrags erscheint interaktionslogisch dabei als ein Einrichten und Rückführen eines Falles oder Gegenstandes in einen seminaristischen Handlungsraum – die Ermöglichung von Reflexionsanlässen ist durch die didaktische Rahmung (vgl. Häcker 2017) und das Schaffen von Anschlussmöglichkeiten in einem gemeinsamen Gesprächsrahmen (vgl. Wenzl 2019) eröffnet und beschränkt zugleich.

Literatur

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 12-40.

Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 139-156.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Damm, A., Moldenhauer, A. & Steinwand, J. (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuisitische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: ZISU, 8. Jg., 40-53.

Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 113-130.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.

Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in „inklusiven Zeiten“. In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-278.

doi.org/10.35468/5969-08

Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.

Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren' zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 69. Wiesbaden: Springer VS. 57-88.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1 (3), 7-15.

Helsper, W. (2021): Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 151-168.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu — Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43-72.

Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): Theoriegeleitete Reflexion videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 176-189.

Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuisitk in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 13-37.

Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuisitik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 97-121.

Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuisitscher Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 214-227.

Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrer*innenbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmung, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 186-200.

Kunze, K. (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetaphern. In: Erziehungswissenschaft 31 (60), 29-39.

Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten können – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 5-23.

Liegmann, A., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann, (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-18.

Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 39-55.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70-182.

doi.org/10.35468/5969-08

Ohlhaver, F. (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt". Typische Praxen von Lehramtstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. In: Pädagogische Korrespondenz (39), 21-45.
Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, Ch. & Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-37.
Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle: Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (2), 46-54.
Schmidt, R. & Wittek, D. (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-280.
Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. 11-27.
Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 293-311.
Wernet, A. (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 299-319.
Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021): Kasuisitk in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-20.
Wolf, E. & Bender, S. (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster; New York: Waxmann. 181-196.

doi.org/10.35468/5969-08

Jan-Hendrik Hinzke, Nina Meister, Dominique Matthes und Hilke Pallesen

Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte

Abstract

Reflexion stellt ein zentrales Kennzeichen von Professionalität im Lehrerberuf dar. Entsprechend gilt die Förderung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung als anzustrebende Norm. Allerdings finden sich auch Argumente, die die Grenzen einer Förderung von Reflexionsfähigkeit wie auch der Sinnhaftigkeit immer weiter gesteigerter Reflexion thematisieren. Ziel des Beitrags ist es, zu diskutieren, wie (angehende) Lehrpersonen mit universitär gerahmten bzw. auf die Berufspraxis bezogenen Reflexionsanforderungen umgehen. Im Zentrum stehen dabei Einblicke in drei empirische Studien, in denen Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und Interviews mit Lehrpersonen qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet wurden. Dabei werden unterschiedliche Reflexionsanforderungen fokussiert, die sich in den Erhebungssettings wie folgt abbilden: die Beschäftigung von Studienanfänger*innen mit Unterrichtsvideos (Hinzke, in diesem Beitrag), die Auseinandersetzung von Mathematikstudierenden mit ihren Fachverständnissen (Meister, in diesem Beitrag) und die Positionierung von Lehrpersonen zu Bildvignetten (Pallesen & Matthes, in diesem Beitrag). Dargelegt wird, wie die Befragten Anforderungen zur Reflexion wahrnehmen, wie sie sie selber als solche rahmen und wie sie mit ihnen umgehen.

1 Einleitung

In der Lehrerbildung[1] stellt Reflexion einen in verschiedenen Phasen und (Lehr-) Veranstaltungsformaten formulierten und beständig reproduzierten Anspruch dar. Reflexion erscheint dabei einerseits als Modus der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit einer in der Veranstaltung verhandelten Sache, andererseits als eine Zielgröße der Lehrerbildung. So wird Reflexion mitunter als Fähigkeit oder Kompetenz gefasst, die trainierbar und steigerungsfähig ist (vgl. Leon-

1 Bei Komposita wird der besseren Lesbarkeit halber das generische Maskulinum genutzt.

doi.org/10.35468/5969-09

hard in diesem Band). Auch professionstheoretisch betrachtet – hier mit Blick auf den strukturtheoretischen Ansatz – erscheint Reflexion in Form der Anbahnung eines „wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus“ (Helsper 2021, 140), d. h. des Aufbaus eines „Begründungs- und Reflexionswissens“ (ebd., 141), als anzustrebendes Ziel (vgl. auch Kramer & Pallesen 2019, 87). Damit klingen jedoch bereits Grenzen einer immer weiter geführten Reflexionssteigerung an: Gemäß dem Konzept der „doppelte[n] Professionalisierung“ (Helsper 2021, 140) bedarf Professionalität zusätzlich eines „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (ebd.), welcher im Rahmen universitärer Lerngelegenheiten nur ausschnitthaft bzw. in spezifischer Form aufgebaut werden kann (vgl. Kramer 2020) und der angesichts von Entscheidungsnotwendigkeiten im Berufsalltag einer zu intensiven Reflexion entgegensteht.

Strukturtheoretisch betrachtet steht Reflexion somit dem handlungspraktischen Entscheiden in der Berufspraxis gegenüber (vgl. auch Häcker 2017). Dabei kann das Lehramtsstudium als Ort gelten, an dem Studierende in die Praxis der berufsbezogenen Reflexion eingeführt werden und in einer relativ frühen Phase ihrer Professionalisierung eine Reflexionspraxis erlernen können. Zwar ist eine solche Reflexion entlastet vom Handlungsdruck berufspraktischen Entscheidens, doch erscheint es plausibel, dass auch die universitäre Reflexionspraxis nicht losgelöst von solchen Anforderungen stattfindet, die die Studierenden mit Blick auf ihr Studium in der Organisation Universität wahrnehmen. Reflexionen in anderen Kontexten der Berufsbiographie (in Formaten der Lehrerfort- und -weiterbildung, aber auch in und nach unterrichtlichen Interaktionen) dürften von Anforderungen der Schule bedingt werden.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Ergebnisse dreier separat voneinander durchgeführter empirischer Forschungsprojekte präsentiert, die im Rahmen der Sektionstagung 2021 zueinander relationiert wurden. Gemäß der gemeinsamen qualitativ-rekonstruktiven Herangehensweise wird in jedem Beitrag der übergreifenden Frage nachgegangen, *inwiefern die jeweils fokussierte Personengruppe – Lehramtsstudierende und Lehrpersonen – innerhalb erzählgenerierender Erhebungssettings überhaupt Anforderungen zur berufsbezogenen Reflexion wahrnimmt bzw. Reflexionen selbst initiiert*.

Dabei wird beitragsübergreifend auf methodologische Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie zurückgegriffen, insbesondere auf die Unterscheidung zweier Wissensarten: Während das atheoretische bzw. implizite Wissen handlungsleitend und weitgehend stillschweigend ist, können Akteur*innen das theoretische bzw. explizite Wissen mehr oder minder direkt zur Sprache bringen (vgl. Bohnsack 2017). Mittels Dokumentarischer Methode zeigen sich explizite Wissensbestände in den Datenmaterialien als Orientierungsschemata, implizite Wissensbestände lassen sich als Orientierungsrahmen rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2021).

doi.org/10.35468/5969-09

Um Reflexionen von (angehenden) Lehrpersonen, deren Wahrnehmung von Reflexionsanforderungen sowie deren Umgang damit erfassen und vergleichen zu können, werden drei Studien miteinander in Bezug gesetzt, in denen Reflexionsanforderungen an verschiedene Erhebungssettings gebunden sind. Das erste Erhebungssetting besteht darin, dass Lehramtsstudierende in Gruppen anhand von Videos über Unterricht reflektieren (Kap. 2). Es schließt sich ein Setting an, in dem Lehramtsstudierende im gemeinsamen Diskurs über ihre fachkulturelle Selbstverortung sprechen (Kap. 3). Die Gestaltung von Arbeitsbündnissen im Berufsalltag von Lehrpersonen wird über Bildvignetten eingefangen, mit denen sich Lehrpersonen in einem Interviewsetting auseinandersetzen (Kap. 4). Dabei gilt zu beachten, was im Abschlusskapitel (Kap. 5) projektübergreifend diskutiert wird:

- *Inwiefern lässt sich Reflexion bzw. der Umgang mit Reflexionsanforderungen via Gruppendiskussionen und bildbezogenen Interviews erfassen?*
- *Inwiefern ähneln über Forschungsmethoden initiierte Aufforderungen zur Reflexion strukturell jenen Aufforderungen zur Reflexion, die Lehramtsstudierende bzw. Lehrpersonen innerhalb von Veranstaltungen der Lehrerbildung erfahren?*

Damit soll der Artikel insgesamt einen Beitrag zur Erfassung von Reflexion bzw. des Umgangs mit Reflexionsanforderungen im Laufe der Berufsbiographie von Lehrpersonen leisten.

2 Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. Oder: Zur Persistenz von Schülerhabitus beim Blick auf die Lehrerrolle (Jan-Hendrik Hinzke)

Berufsbiographisch betrachtet bietet das Universitätsstudium die Möglichkeit für beginnende Professionalisierungsprozesse. Lehramtsstudierende nehmen insofern eine Sonderstellung unter Studierenden ein, als sie durch ihre Schulzeit tagtäglich Klient*innen jener Institution waren, in der sie künftig – als Lehrpersonen – beruflich tätig sein werden. Strukturtheoretisch betrachtet ist dabei im Schülerhabitus bereits über Bilder und Entwürfe des (nicht) erstrebten Lehrerhandelns der künftige berufliche Habitus, d. h. der Lehrerhabitus, schattenrissförmig angelegt (vgl. Helsper 2019, 55f.). Wenn dem so ist, ließe sich argumentieren, dass das Studium eine Phase des Übergangs darstellt. Es stellen sich dabei die Fragen, ob und wodurch sich ein Studierendenhabitus – genauer: verschiedene Lehramtsstudierendenhabitus – entfalten, wie diese empirisch zu erfassen wären und was diese als Intermediäre zwischen Schüler- und Lehrerhabitus auszeichnet.
Vor diesem professionstheoretischen Hintergrund lässt sich Reflexion im Lehramtsstudium als Möglichkeit verstehen, sich als Lehramtsstudierende*r der eigenen Standortgebundenheit bzw. Seinsverbundenheit (vgl. Mannheim 1952, 243)

doi.org/10.35468/5969-09

im Schülerhabitus bewusst zu werden. Eine solche Form der Habitusreflexion könnte insbesondere zu Studienbeginn professionalisierend wirken, da die Studierenden in dieser Phase aus der Schule in ein anderes Feld – jenes der Universität – eintreten. Die Frage, ob dieses Feld im Falle des Lehramtsstudiums derart verschieden von jenem der Schule ist, die dort vorherrschenden Logiken den Schülerhabitus also derart unter Druck zu setzen vermögen, dass sich dieser nicht weiter reproduzieren kann, krisenhaft scheitert und die Grundlage für die Ausbildung eines Studierendenhabitus (vgl. auch Kahlau i.V.) bildet, ist empirisch noch weitgehend offen (vgl. zur heterogenen Adressierung von Lehramtsstudierenden in universitären Fächern Kollmer et al. 2021). Reflexionsanforderungen in universitären Veranstaltungen könnten diesen Vorgang der Ablösung vom Schülerhabitus unterstützen, von Studierenden aber etwa auch als Zumutung wahrgenommen und im Sinne eines Schutzes des Schülerhabitus negiert werden.
Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse stammen aus der RASt-Studie[2], die sich mit der Reflexions- und Analysefähigkeit von Teilnehmenden verschiedener Studiengänge zu Studienbeginn beschäftigt. Unter Reflexion wird dabei aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive eine Praxis verstanden, die Horizontwechsel ermöglicht. Bohnsack (2017, 112) zitiert Luhmann (1975, 74), wenn er schreibt, dass Reflexion „einen ‚Horizont' anderer Möglichkeiten voraus" setzt, wobei mit Horizonten jene Wissensbestände gemeint sind, die Orientierungsgehalt beinhalten (vgl. Bohnsack 2021, 140). Die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung ermöglicht dabei Reflexion von Reflexivität dadurch abzugrenzen, dass sich im Falle von *Reflexion* Horizonte bzw. Orientierungen wandeln, während sie im Falle von *Reflexivität* konstant bleiben (vgl. Bohnsack 2017, 33).
Zur Eruierung von Reflexionsformen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn wurden im Sommersemester 2019 an einem Universitätsstandort drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Dabei betrachteten die Studierenden zunächst in Gruppen zwei kurze, zu Forschungszwecken aufgezeichnete authentische Unterrichtsvideos. Neben Transkripten zu diesen Videos erhielten die Studierenden ein Aufgabenblatt, das die Impulse für die Diskussion enthielt: ‚Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?'.
Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) ließ bislang bei den Lehramtsstudierenden zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen erkennen, die strukturieren, wie sich die Gruppen mit den Unterrichtsvideos auseinandersetzen. Diese gehen mit unterschiedlichen Formen der Reflexion bzw. Reflexivität einher. In der ersten

2 „Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge". Neben Lehramtsstudierenden (vgl. Hinzke 2022a) umfasst das Sample auch Studienanfänger*innen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (vgl. Hinzke 2022b).

doi.org/10.35468/5969-09

Gruppe zeigt sich der Orientierungsrahmen „Bewerten im Modus von Eindeutigkeit“ v. a. darin, dass das in den Videos wahrgenommene Lehrerhandeln im negativen Gegenhorizont erscheint und ein alternatives Handeln entworfen wird. Bei der zweiten Gruppe wurde der kontrastierende Orientierungsrahmen „Erschließen im Modus der Deutung“ rekonstruiert, bei dem sich Reflexion im Abgleich von Perspektiven innerhalb der Gruppe zeigt. Während Gruppe 1 die Lehrerrolle imaginativ übernimmt, nimmt Gruppe 2 ansatzweise die Interaktionszusammenhänge im Unterricht in den Blick (vgl. Hinzke 2022a). Im Folgenden werden Ergebnisse der Rekonstruktion der dritten Gruppe präsentiert und mit den bereits vorliegenden Ergebnissen verglichen.
Relativ zu Beginn der Diskussion entfaltet sich in Gruppe 3 folgender Austausch, der zur Illustration herangezogenen wird, da sich hier mehrere Orientierungsaspekte zeigen, die für die Gruppe typisch sind.

> Sw7: Wir hatten mal im Seminar auch diesen Punkt autoritär, Autorität. Dass das ja auch zwei verschiedene Punkte sind und je nachdem in welche/ also, dass der Lehrer an sich eigentlich Autorität haben soll, aber nicht autoritär sein soll. //Sw1: hm// //Sw6: ach so, ja// Und ich weiß nicht das, dieser Stichpunkt kam mir gerade so ein bisschen äh in den, in den Kopf als äh sie ja auch so lautgeworden ist und klar wollte sie damit Ruhe reinbringen //Sw1: ja//, aber ich glaube da, da hat sie so ein bisschen mehr das Autoritäre angeschlagen als sie/ also klar, auch zu zeigen, sie ist ja Autorität, sie ist praktisch so/
>
> Sw6: Man animiert halt die Schüler auch lauter zu sprechen wieder. Wenn du leiser bist, dann müssen die anderen auch leiser sein, um dich zu verstehen und nicht/
>
> […]
>
> Sw4: Ja es war halt auch sehr anklagend, die ganze Stimmung. //Sw3: ja// //Sw1: hm// Also sie ist ja schon lautergeworden und so (unv.)
>
> Sw1: Und auch total nach vornegebeugt, so.
>
> Sw7: So angriffsmäßig, glaube ich.
>
> Sw4: ja (Gruppe 3, 00:14:47)

Die von der Studentin Sw7 eingeführte und als zurückliegender Inhalt eines gemeinsamen Seminars gekennzeichnete Norm hinsichtlich der Lehrerrolle, Autorität haben, aber nicht autoritär sein zu sollen, wird von ihr auf das beobachtete Verhalten der Lehrerin – ihr ‚Lautwerden‘ – im Video bezogen. Während die Studentin das Beobachtete im Folgenden zwar in diese Unterscheidung – Autorität haben vs. autoritär sein – einzuordnen sucht, dieser Versuch jedoch abbricht, erscheint ihr das Motiv der Lehrerin „klar“ zu sein: Sie „wollte“ mit ihrem Verhalten „Ruhe reinbringen“, was von Sw1 validiert wird.
Sw6 greift daraufhin das ‚Lauterwerden‘ der Lehrerin auf, teilt also diese Wahrnehmung unhinterfragt, geht dabei jedoch nicht auf die zuvor von Sw7 aufgemachte Unterscheidung bzw. Autoritätsnorm ein, sondern fokussiert auf Folgen eines solches Lehrerhandelns. Die Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ als Satzsubjekt

weist dabei zum einen darauf hin, dass die Studentin hier von der konkreten, beobachteten Lehrerin abstrahiert und – ebenso wie durch die nachfolgende Verwendung von ‚du' – einen generell gültigen Zusammenhang darstellt. Zum anderen zeigt sich, dass die Lehrerolle weiter im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, da das Lehrerhandeln als Ausgangspunkt von Schülerreaktionen verstanden wird.
Im zweiten Teil der abgebildeten Passage dokumentiert sich eine Vermischung von Wiedergabe genauer Beobachtungen und Deutungen des Beobachteten. So bezeichnet Sw4 die „ganze Stimmung" als „sehr anklagend", wobei spätestens durch den Zusatz, dass die Lehrerin lauter geworden ist, erkennbar wird, dass die Lehrerin erneut als Ausgangspunkt – in diesem Fall der Stimmung – angesehen wird. Während Sw1 die Aussage von Sw4 dadurch unterstützt, dass sie die wahrgenommene Körperhaltung der Lehrerin wiedergibt („Und auch total nach vorne gebeugt"), ggf. auch körperlich-performativ nachahmt („so"), reagiert Sw7 mit einer subjektiven Deutung („so angriffsmäßig").
Zusammengefasst wird Reflexivität im Sinne einer Reproduktion von Orientierungen in dieser Gruppe in Motivunterstellungen und Common Sense-Theorien deutlich, die sich in der Diskussion insbesondere hinsichtlich des beobachteten Lehrerhandelns, aber auch bezüglich des Schülerhandelns finden. Die zugrundeliegenden Vorstellungen und Bilder bleiben implizit, ihre Genese und die spezifische Standortgebundenheit der Studierenden werden nicht thematisch. Vor diesem Hintergrund zeigt sich in dem parallel bis univok organisierten Diskurs keine Reflexion, d. h. es werden keine Horizontverschiebungen sichtbar. Stattdessen dominiert Reflexivität, was sich auf der Ebene des Orientierungsrahmens darin dokumentiert, dass der Diskurs anders als bei Gruppe 2 nicht primär an einem Erschließen der beobachteten Situationen ausgerichtet ist, sondern an einem In-Beziehung-Setzen des Beobachteten zu vorhandenem Wissen, wofür im Beispiel oben der Verweis auf verhandelte Seminarinhalte und die Nutzung generalisierten Wissens über Lehrer- und Schülerhandeln stehen. Für die Gruppe lässt sich entsprechend der Orientierungsrahmen „Relationierung im Modus der Deutung" rekonstruieren. Durch die Bedeutsamkeit der Deutung auf Basis mehr oder minder genauer Beobachtungen kontrastiert die Gruppe minimal mit Gruppe 2. Maximale Kontraste liegen zu Gruppe 1 vor, da es Gruppe 3 nicht um eindeutige Bewertungen des Lehrerhandelns geht. Wiederum parallel zu Gruppe 2 wird ansatzweise der Interaktionszusammenhang zwischen Lehrperson und Schüler*innen in den Blick genommen, und zwar derart, dass Lehrerhandeln als Ausgangspunkt von Schülerreaktionen betrachtet wird.
Im weiteren Diskussionsverlauf wird dann deutlich, dass die Studierenden die verhandelten Schülerreaktionen in ein Verhältnis zu ihren eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen als Schüler*innen in erlebten, für sie vergleichbaren Situationen setzen. Es lässt sich daraus schließen, dass sich die Studierenden hier – im Kontrast zu Gruppe 1 – mit den Schüler*innen im Video identifizieren, die

doi.org/10.35468/5969-09

Studierenden aus einem weiterhin wirkenden Schülerhabitus heraus auf die Interaktion bzw. das Lehrerhandeln, das primär unter dem Aspekt der Autorität bzw. Souveränität gegenüber den Schüler*innen verhandelt wird, blicken.
Als Fazit wird ersichtlich, dass es im Setting einer Gruppendiskussion ohne externe Diskussionsleitung, in der sich Anfänger*innen des Lehramtsstudiums mit Unterrichtsvideos auseinandersetzen, nur sehr bedingt zu Reflexionen kommt. Insgesamt betrachtet erscheint der Schülerhabitus somit auch zu Studienbeginn wirkmächtig zu sein, wobei dieser bisweilen mit einer Übernahme einer antizipierten Lehrerrolle verbunden ist, bisweilen mit einer stärkeren Analyse der vorfindlichen Unterrichtssituationen. Zum Aufbrechen dieser Varianten von Schülerhabitus und zur Unterstützung der Genese differenter Studierendenhabitus bedarf es folglich im Universitätsstudium anderer Formate als weitgehend selbstläufiger Auseinandersetzungen in studentischen Gruppen. Hier dürften insbesondere die Dozierenden gefragt sein, indem sie etwa in Formaten, in denen sich Studierende forschend mit schulischer Praxis auseinandersetzen, daran arbeiten, dass Studierende mit dem Common Sense und ihren Vorannahmen brechen und Offenheit gegenüber neuen, wissenschaftlich fundierten Sichtweisen auf Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln entwickeln.

3 Fachkulturelle Selbstverortungen als Perspektive von Habitusreflexion? Lehramtsstudierende der Mathematik im Gespräch (Nina Meister)

In der deutschsprachigen Fachkulturforschung wurden Aspekte der Hochschulsozialisation theoretisch ausgearbeitet und die Habitusentwicklung Studierender gleichzeitig als normatives, universitäres Ziel formuliert (vgl. Huber u. a. 1983, 144). Angesichts dessen verfolgt der Beitrag folgende Fragen: Wie verorten sich Studierende selbst in „ihrem“ Fach und welche Rückschlüsse lässt dies auf ihren Fachhabitus zu? Welche Bedeutung kommt der Habitusentwicklung und -reflexion für deren Professionalisierung zu?
In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive können Fachkulturen als *mehrdimensionale konjunktive Erfahrungsräume* verstanden werden (vgl. Meister & Sotzek i.V.), die sich sowohl durch eine habituelle Übereinstimmung der Beteiligten auszeichnen als auch durch ein strukturidentisches oder gemeinsames Erleben von Spannungsverhältnissen (vgl. Bohnsack 2017, 104). Ein sich durch Sozialisationsprozesse entwickelnder fachlicher Habitus ermöglicht es den Studierenden zunehmend, an der jeweiligen Fachkultur teilzuhaben und perspektivisch den angehenden Lehrpersonen, „sich selbstbewusst als ‚Botschafterinnen‘ ihrer eigenen Fächer verstehen zu können und den Schüler/innen gegenüber als solche erkennbar zu werden“ (Meister & Hericks 2020, 314). Fachspezifische

doi.org/10.35468/5969-09

Weltzugänge, Selbstverständlichkeiten und Kontingenzen der eigenen fachlichen Perspektive müssen zunächst erkannt werden, um diese bildungswirksam im Schulunterricht vermitteln zu können (vgl. ebd.). Mit Bourdieu (2002) könnte man von einem „epistemologischen Bruch“ (ebd., 11) sprechen, im Sinne einer Reflexion des Fachhabitus, was voraussetzt, dass dieser zunächst überhaupt entwickelt wurde. Ausgehend von einem erlebten Spannungsverhältnis stellen Reflexionen einen habitusbedingten Zugang zu Möglichkeiten alternativer Erlebens-, Praxis-, Interaktions- und Reaktionsformen dar (vgl. Bohnsack 2020, 58). Bearbeitet wird das Spannungsverhältnis in zwei Modi: Der performative, implizite Reflexionsmodus dokumentiert sich in einem habitusverunsichernden oder -bestärkenden Erleben auf der Ebene der Praxis (vgl. Sotzek 2019, 127). Ein propositionaler Reflexionsmodus bezieht sich auf die jeweilige Praxisform, zeigt sich unter anderem in Erklärungstheorien der Beteiligten sowie in deren normativen Erwartungen an ihre Selbstpräsentation und zeichnet sich durch ein wechselseitiges Interpretieren aus (vgl. Bohnsack 2017, 104). Für die Entwicklung eines reflexiven Fachhabitus, wie er als Professionalisierungsanspruch gefasst wird, sind beide Reflexionsformen als Ausgangspunkt für eine Metareflexion bzw. Habitusreflexion vonnöten: „Erst in der *Reflexion des Zusammenspiels* [Hervorh. N.M.] von performativen, impliziten Wissensbeständen und dem propositionalen, reflexiven Wissen über Fachinhalte oder fachspezifische Praxen der Produktion und Ordnung des Fachwissens kann eine reflektierte Fachlichkeit entstehen, die auch gegenüber und in Abgrenzung zu anderen Fachperspektiven expliziert und begründet werden kann“ (Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020, 12).
Im Folgenden werden Ergebnisse der mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) vollzogenen Auswertung einer Gruppendiskussion mit vier Lehramts-Mathematikstudierenden im 6. Semester präsentiert (ausführlich: Meister 2020).[3] In den Rekonstruktionsausschnitten dokumentieren sich propositionale Reflexionen der Studierenden über den eigenen Habitus. Dies geschieht über die Wahrnehmung eines Spannungsverhältnisses zwischen: a) dem fachlichen Denken und Sprechen versus der Alltagssprache und b) den wahrgenommenen fachkulturellen Normen der Mathematik versus jenen der Schulpädagogik.

Passage 1: „…dass es nicht auch im Alltag überhandnimmt“

> Jens: Also ich finde schon Mathematik hat schon ’ne sehr eigene Art zu denken […] je länger ich studiert habe, desto besser kam ich mit diesem Denken klar, mit diesem sehr strukturierten, sehr logischem Denken, so dass […] ich im Prinzip schon aufpassen musste, dass es mich nicht/dass es nicht auch im Alltag überhandnimmt. [Leises Lachen im Hintergrund] […] so alles so irgendwie so logisch zu @ sehen @ und dann quasi

3 Die Teilstudie entstand im Kontext des Projektes „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) an der Philipps-Universität Marburg.

doi.org/10.35468/5969-09

> auch so sehr stringente mathematische Ausdrucksweisen zu benutzen, mit denen man vielleicht andere verwirren könnte. (00:12:32)

Jens[4] charakterisiert die Mathematik über ihre „sehr eigene Art zu denken", mit der er erst mit zunehmender Studiendauer umgehen konnte. Er beschreibt das Denken als „sehr strukturiert" und logisch und zieht über diese Attribute eine Distinktionslinie zum alltäglichen Denken. Seine fortschreitende Fachsozialisation erlebt er als so wirkmächtig, dass er sich zum „aufpassen" gezwungen fühlt, damit diese nicht auch „im Alltag überhandnimmt". Die Gefahr, andere durch die Fachsprache zu „verwirren", könnte langfristig zu einer Außenseiterposition führen. Spitzt man dies zu, so wäre eine erfolgreiche Fachsozialisation nur zum Preis einer Distanzierung von sozialen Zusammenhängen jenseits der Mathematik möglich. Habituell „andere" könnten ihn nicht mehr verstehen, würde er nicht ständig „aufpassen". In dieser Passage zeigt sich eine propositionale Reflexion über habituelle Veränderungen während des Studierens: Jens nimmt wahr, wie er über die Zeit – im Denken und im Sprechen – zum Mathematiker wird und problematisiert diese Entwicklung reflexiv. Dabei zeigt sich, dass habituelle Veränderungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung deutliche Auswirkungen haben.

Passage 2 „…eigentlich nur Geschwurbel, Geschwurbel, Geschwurbel"

> Patrick: Ich finde auch das überträgt sich dann so 'n bisschen so auf andere Studiengänge. Also so zum Beispiel so LEA 8[5] zum Beispiel, wo man da irgendwelche Texte/so da sind die ersten fünf Seiten eigentlich nur Geschwurbel Geschwurbel Geschwurbel [alle lachen] @ da reagiere ich mittlerweile auch 'n bisschen allergisch drauf @ Und denke mir, da hätten jetzt eigentlich zwei Sätze gereicht @ […]
>
> Jens: Ich sag jetzt mal was ganz Böses, ich glaube das ist Grundvoraussetzung, um sich da in diesem Gebiet 'n Namen zu machen, dass du sowas kannst. [Patrick: Jaaa] Nämlich einfache Sachen sehr verschwurbelt aufzuschreiben.
>
> Patrick: Um das Ganze so n bisschen aufzublasen, ne @ (00:43:52)

Patrick berichtet von seiner durch mathematische Denk- und Ausdrucksweisen geprägten Perspektive, wobei sich der sozialisierende Einfluss des Mathematikstudiums auf die Wahrnehmung anderer Fächer überträgt. Am Beispiel „irgendwelche[r] Texte" erläutert Patrick seine gewachsene habituelle Abneigung („allergisch") gegen die Schriftsprache in der Schulpädagogik. Seine Annahme, dass der Inhalt auch in „zwei Sätze" gepasst hätte, zeigt zum einen, dass er das als redundant wahrgenommene „Geschwurbel" als Zumutung empfindet. Zum anderen ist damit aber auch unterstellt, dass sich der fachkulturelle Unterschied

4 Wie auch an anderen Stellen in diesem Artikel sind alle Namen anonymisiert.

5 Die Bezeichnung „LEA 8" verweist auf die Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen der Schulpädagogik.

doi.org/10.35468/5969-09

in einem gegensätzlichen Umgang mit Komplexität zeigt. Während in der Mathematik komplexe Zusammenhänge möglichst präzise und komprimiert dargestellt würden[6], gäbe es in der Schulpädagogik wenig relevanten Inhalt, der „aufgeblasen" werde. Jens weist mit einer Erklärungstheorie auf einen gegensätzlichen fachkulturellen Kontext hin, der bestimmte Ausdrucksformen erfordere. Hier zeigen sich zwei Distinktionslinien: Schulpädagogische Inhalte seien tendenziell „einfach" und fachliche Expertise bedeute in diesem Fach nicht, komplexe Inhalte zu verstehen, sondern einfache Inhalte zu „verschwurbeln", also eine Komplexität vorzutäuschen, wo keine ist. Dass dies im Dialog entwickelt und vom Lachen der Anderen begleitet wird, lässt auf einen kollektiven Orientierungsrahmen schließen. In dieser Passage zeigt sich eine deutliche habituelle Selbstverortung in der Mathematik in Form einer propositionalen Reflexion, die sich im Kontrast zu einer anderen Fachkultur konturiert.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Studierenden in ihrer Selbstwahrnehmung zunehmend einen fachlichen Habitus entwickeln: Sie denken und sprechen anders, sie reagieren „allergisch" auf eine andere Fachkultur etc. Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen Fachhabitus, wie er im Sinne einer *reflektierten Fachlichkeit* (als Teil eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus) gefasst wird (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020). Die innerhalb der Gruppendiskussion vorgenommenen Reflexionen stellen zwar propositionale Reflexionen über den fachlichen Habitus dar, aber keine impliziten Reflexionen: In den Reflexionshorizont gerät bspw. nicht, dass die eigenen Werturteile mit der entwickelten spezifischen Perspektive zusammenhängen könnten, wie es am Beispiel der expliziten Abwertung der Schulpädagogik deutlich wird. Das Setting der Gruppendiskussion scheint den Raum gegeben zu haben, entlang einer fachlichen Selbstverortung ins Reflektieren zu kommen, allerdings (noch) nicht auf der Ebene der oben beschriebenen Habitusreflexion. Diese könnte möglicherweise initiiert werden, indem die Studierenden dazu angeleitet werden, die Spannung zwischen den eigenen Orientierungen und den normativen Standards anderer Fachkulturen zu reflektieren. Dafür eignen sich interdisziplinäre Veranstaltungen, da sich hier der eigene (noch entwickelnde) Fachhabitus im Kontrast zu anderen Fachkulturen konturiert und auf diese Weise Kontingenzen und blinde Flecken erfahren werden können. Geht man von der Beharrungskraft des Habitus aus, wäre eine dauerhafte Institutionalisierung dieser Veranstaltungen sinnvoll, um durch die Habitualisierung von Reflexion eine berufsbiographische Ressource für Professionalisierungsprozesse bilden zu können.

6 Dies wird in anderen Passagen ausführlich thematisiert.

doi.org/10.35468/5969-09

4 *„das große pädagogische Kino“*: Zum Umgang mit Reflexionsanforderungen im Lehrerberuf am Beispiel des Einsatzes einer Foto-Bildvignette (Hilke Pallesen & Dominique Matthes)

Die Bedeutung impliziten Wissens ist im professionstheoretischen Diskurs inzwischen unumstritten, dennoch mindert dies nicht die Relevanz eines reflexiven Begründungswissens für das pädagogisch-professionelle Lehrerhandeln (vgl. Combe & Kolbe 2008). Lehrer*innen müssen beispielsweise in der Lage sein, ihr Handeln zu erklären. Dabei geht es mit Helsper (2003, 147f.) nicht nur um eine Reflexion der Handlungsroutinen, sondern auch um eine Routine der Reflexion. Voraussetzung dafür ist der Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus, der sich analytisch auf die eigenen pädagogischen Routinen beziehen kann, vermeintliche Gewissheiten hinterfragt und darüber eine reflexive Haltung des „habitualisierten Misstrauens“ (Helsper 2002, 74) an den Tag legt.

Wenn man mit Helsper (2001, 12) davon ausgeht, dass die Ausbildung einer reflexiven Haltung „ein unhintergehbares Erfordernis professionellen Handelns im Sinne verantwortlicher autonomer und nicht delegierbarer, stellvertretender Krisenlösung“ ist, dann lohnt sich der Blick darauf, wie Lehrer*innen mit Reflexionsanforderungen umgehen, die ihnen im Praxisalltag unweigerlich begegnen oder die durch Forschungskontexte an sie herangetragen werden. Diese konzeptionelle Ausdeutung eines sich vergewissernden Habitus steht jedoch gleichzeitig der Herausforderung gegenüber, dass solche routineförmigen, in der und durch die Praxis tief verinnerlichten Wissensanteile i.d.R. nicht unmittelbar von den Akteur*innen selbst zum Thema gemacht werden (können) (vgl. Bohnsack et al. 2013, 12) – und im alltäglichen Praxisvollzug auch nicht müssen, damit Lehrpersonen handlungsfähig bleiben können (vgl. Helsper 2016, 112).

Im Kontext unserer Studien zum Lehrerhabitus (vgl. z. B. Matthes, Bauer & Hinzke 2022; Pallesen & Matthes 2022/i.E., 2020a/b)[7] betrachten wir Reflexionen als Auseinandersetzungen mit selbst- und weltbezüglichen Denk- und Handlungsweisen in Kontexten des Lehrerhandelns. Das heißt, auch Reflexionen sind von Vorwissen und Erfahrungen begleitet und beeinflusst und basieren auf inkorporierten spezifischen Haltungen (vgl. Kramer & Pallesen 2019, 87).

Um das für die Bewältigungspraxis bedeutsame implizite Wissen in seiner Relation zu den strukturellen Anforderungen des professionellen Lehrerhandelns

7 Die Studie „Profession und Institution: Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Schulkultur und Lehrerhabitus“ wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018-12/2021. Ziel unserer Studie war es, Professionalisierungspotenziale und -prozesse im Spannungsfeld von Lehrerhabitus und Schulkultur zu rekonstruieren. Dazu haben wir u. a. Interviews mit Lehrpersonen maximal kontrastierender Schulkulturen geführt.

doi.org/10.35468/5969-09

rekonstruieren zu können, wurden in der Befragung von Lehrpersonen entsprechende Interviewfragen, aber auch textliche und bildliche Stimuli herangezogen, die auf Handlungsanforderungen und -ambivalenzen Bezug nehmen, die als typisch für die Profession angesehen und heuristisch dimensioniert werden (vgl. ebd., 84). Dabei beziehen wir uns v. a. auf die strukturtheoretisch fundierte Erfahrungsdimension der Gestaltung und Aufrechterhaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Helsper 2016). Gerade in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung lassen sich spannungsvolle und widersprüchliche Anforderungen empirisch herausarbeiten, die sich auf die Balance von Nähe und Distanz, auf die von Sache und Person und auf die von partikularen und universalistischen Ansprüchen beziehen.

Die Idee, Erfahrungsdimensionen des professionellen Lehrerhandelns fallspezifisch über eine Foto-Bildvignette anzufragen, ist nicht neu, dennoch dominiert in Lehrerbildung und -forschung die Arbeit mit Textvignetten (vgl. u. a. Paseka & Hinzke 2014, 47ff.). Der Einsatz von Bildern bzw. Bildvignetten ist hier bislang weniger erprobt, obwohl visuelle Methoden einen zu verbalen Methoden komplementären Zugang zu „Aspekte[n] wie Erfahrungen, implizites Wissen, emotionale Reaktionen oder die materiale Dimension einer (Inter-)Aktion [ermöglichen]" (Lobinger & Mengis 2019, S. 599). Der Impuls über ein Bild bietet an dieser Stelle eine offene Aufforderung als spezifischer Bildentschlüsselungs- und Erzählanreiz, da sich gerade Bilder durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit auszeichnen – und mit Michel (2003) ihren Sinn erst im Zusammenspiel ihrer Produktion, ihres Hergestelltseins und ihrer Rezeption entfalten. Im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Bild kommt es zu einer Vielzahl an Bedeutungszuweisungen, die wiederum von den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Bildakteur*innen abhängig sind und in ihrer Relation untersucht werden können.

Die als Reflexionsanlass im Interview verwendete Bildvignette (siehe Abb. 1; vgl. ausführlich Pallesen & Matthes 2020b) haben wir in einem mehrstufigen Analyseverfahren mit der Dokumentarischen Methode der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2021) ausgewertet, die Reaktionen der Befragten auf diese Bildvignette mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019). Das Bild bietet insbesondere über fokussierende Anteile, Auffälligkeiten und Offenheiten Orientierungsgehalte an, die von den Befragten verhandelt werden können. Im Wesentlichen beziehen sich diese dem Bild immanenten Spannungsmomente auf die Personen(konstellationen), deren Verortung, auf den verborgenen Gegenstand und auf das Verhältnis von Nähe und Distanz in der Gruppe. Deutlich wird, dass die Orientierungsgehalte der Bildvignette selbst keine Gewissheiten bieten, sondern ‚auf einen Schlag' vielmehr einen antinomisch strukturierten Spielraum für unterschiedliche Anschlüsse und Bezüge innehaben (vgl. Helsper 2002).

doi.org/10.35468/5969-09



Abb. 1: Foto-Bildvignette; anonymisierte Buntfotografie (vgl. Pallesen & Matthes 2020b)

Diese unterschiedlichen Bezugnahmen lassen sich anhand der beiden folgenden, kontrastierenden Transkriptstellen notwendigerweise in Kürze exemplarisch veranschaulichen.

> Ja, find=ich äh:, positiv. Also, die Kinder sind voll bei der Sache, und ich denke mir, dass die: dem Lehrer irgndwas erklärn und der also durch die Haltung schon alleine, dass er sich auf ihre Höhe kommt und da zuguckt und (.) sieht auch relativ äh: (.) aufmerksam aus denke ich, dass das äh: (.) sehr positiv is' was ich da sehe. (.) Also ja, find=ich gut. (Interview mit Frau Scheler, Z. 496-500)

Anders als in anderen Fällen wird die Bildvignette durch die Lehrerin Frau Scheler in sehr kurzer Form bearbeitet. Dabei steigt sie ohne Pause in die Darstellung ein, und zwar so, dass direkt zu Beginn eine Wertung der gesehenen Situation als „positiv" erfolgt. Nachfolgend werden keine Bezüge zur eigenen Praxis hergestellt, wie es bspw. im folgenden Transkriptausschnitt geschieht, sondern am vorliegenden Fall Begründungsfiguren darüber aufgerufen, wie sich die spezifisch positionierten Akteur*innen zueinander verhalten. Es deuten sich Prinzipien eines (in der Abbildung enaktierten) Idealbildes an, die gelingende Arbeitsbündnisse zu charakterisieren scheinen: Frau Scheler deutet die Szene einerseits als Ausdruck der Konzentration der Kinder auf die „Sache" (wobei der offene Gegenstand nicht zum Thema wird), andererseits als Ausdruck der Zurückhaltung und Aufmerksamkeit der Lehrperson (wobei die Nähe nicht zum Thema wird). Dabei verweist sie auf den Erklärvorgang durch die Kinder gegenüber der Lehrperson und klassifiziert das Verhältnis entlang der wahrgenommenen Praktiken und Körper-

doi.org/10.35468/5969-09

haltungen als eines ‚auf Höhe der Kinder'. Frau Scheler räumt den Kindern die Befähigung des Wissensvorsprungs gegenüber der Lehrperson ein, verhandelt dies jedoch gleichzeitig unter der Prämisse einer symmetrischen Anordnung zwischen den Akteur*innen. Zwischen den Kindern und dem Lehrer werden also zumindest hinsichtlich der Vermittlungstätigkeit Rollen getauscht (diese Rollen nicht jedoch gänzlich aufgelöst), während die Lehrperson zudem in der autonomen Lage verbleibt, sich an die Kinder anzunähern. Die damit lediglich scheinbare Auflösung der Zuständigkeiten und Handlungsoptionen innerhalb der Personenkonstellation wird dabei nicht kritisch betrachtet. Auch wenn die beschreibend-wertenden Anteile die Verhandlung prägen, fällt auf, dass die Argumentation nicht etwa durch eigene Erfahrungen untermauert oder – in der derart positiv wahrgenommenen Form – von anderen möglichen Ausprägungen des Arbeitsbündnisses abgegrenzt wird. Es deutet sich insgesamt eine Lehrerhabitusformation an, die bezüglich der Auseinandersetzung mit Lehrer-Schüler-Beziehungen in pädagogischen Arbeitsbündnissen eine eher fraglose Sicht einnimmt, was sich potenziell als professionalisierungsbedürftig betrachten ließe.

> Hm. (2) Na ich nehme ma' an, das sind drei Jungs und und die Lehrkraft. Und der is' (.) sehr dicht bei sein' Schülern (.) is' quasi das, was ich von: mein' Referendarn oder Vikarn oder wer auch immer kommt auch einfordere (.) dass sie sich darauf einlassn, mit Schülern in=s Gespräch und in Kontakt zu komm'. Weil erst das is' für mich so=ne Situation, wo Lernpartnerschaft entsteht und ähm (.) heißt also, dass ich auf Augenhöhe, deswegen is=es auch wichtig, dass der nich' davor steht, sondern sich da so in die Situation hineinbegibt (2) ähm: mit Schülern kommunizier' und sie wahrnehme als ein Gegenü- als ein Mensch, der'ne sachliche Frage hat, ähm, die ich versuche mit Hilfe der andern Schüler, wenn ich die einbindn kann, is' das nochmal großartig was scheinbar hier passiert, weil der andere Schüler ja hier dem andern was erklärt. Und wenn=ich so=ne Prozesse initiiern kann, dann is' das natürlich (.) (H) ähm, das große pädagogische Kino. (Interview mit Herrn Schröter, Z. 590-601)

Im Vergleich zu Frau Scheler deutet Herr Schröter die Situation erst einmal distanzierter: Das Gesehene wird nicht unhinterfragt angenommen, stattdessen wird die Konstellation in einem ersten Zugriff geschlechts- und neutral-rollenbezogen („drei Jungs und und die Lehrkraft") (fast rückversichernd) verhandelt, wobei danach jedoch auch eine starke Deutung in eine Richtung eines unterrichtlichen Settings erfolgt. Ein Bezug zur Nähe wird zunächst räumlich-bezogen thematisiert, aber nicht problematisiert („sehr dicht"), dann jedoch nicht weiter ausgeführt. Interessanterweise erfolgt daraufhin ein Anschluss, in dem Erwartungen bzw. Forderungen an Referendare bzw. Vikare in der Vermittlung eines Ideals im Rahmen eines Mentoren-Verhältnisses formuliert werden. Deutlich wird darüber eine starke Geltendmachung und auch Enaktierung eines positiven Gegenhorizontes durch den Lehrer, der Nähe als ein „sich darauf einlassn, mit Schülern in=s Gespräch und in Kontakt zu komm'" rahmt, sich eine „Lernpartnerschaft"

doi.org/10.35468/5969-09

als Ziel setzt und ebenso wie Frau Scheler auch eine Symmetrisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung als „Augenhöhe“ idealisiert. Dennoch lassen sich hier Unterschiede zur Bearbeitung von Frau Scheler feststellen: Die Nähe wird nicht als eine ausschließlich diffuse Variante eingeführt, sondern mit Bezug auf eine zu lernende Sache wiederum begrenzt. Die ganze Person („ein Mensch“) wird dabei rollenförmig als jemand mit einer „sachlichen Frage“ adressiert und spezifiziert. Als ideal wird darüber hinaus auch das „einbindn“ der Schüler*innen eingebracht. Herr Schröter deutet die Situation als Interaktion zwischen Schülern, „weil der andere Schüler ja hier dem andern was erklärt“, und wertet dies als „das große pädagogische Kino“. Es deutet sich hier eine Habitusformation an, die zwar eine starke Näheorientierung aufweist, diese aber nicht nur auf persönliche Beziehungen reduziert, sondern sach- und rollenbezogene Aspekte einbezieht, darüber Wissensasymmetrien mitdenkt und dort auch eigene Zuständigkeiten verortet (vgl. Bressler & Rotter 2019).
In Rekurs auf den strukturtheoretischen Professionsansatz können auf der Grundlage dieses bildlichen Stimulus Aussagen dazu getroffen werden, auf welche Art und Weise das Bild gesehen, ggf. in Bezug zur eigenen Praxis gesetzt wird, ob und wie die Antinomien von den Lehrpersonen erkannt und bearbeitet werden. Sowohl der Einsatz der Bildvignette als kasuistisches Medium als auch die unterschiedlichen Bearbeitungsformen durch die Lehrpersonen lassen sich hinsichtlich der Bedeutung für Reflexionen als selbst- und weltbezügliche Prozesse der Auseinandersetzung und damit auch für die Anbahnung pädagogischer Professionalität diskutieren.

5 Diskussion und Ausblick

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage ist übergreifend festzuhalten, dass sich die verwendeten Gruppendiskussionen und Interviews bzw. die eingesetzten Stimuli und Fragen grundsätzlich dazu eignen, Reflexionen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen auszulösen bzw. diese aus Forschendensicht zum Thema zu machen. In den Studien von Hinzke und Meister deutet sich dabei das Potenzial des Zusammenspiels eines praxeologisch-wissenssoziologischen Reflexionsverständnisses und einer Auswertung mittels Dokumentarischer Methode für eine empirisch basierte Ausdifferenzierung des Reflexionskonzepts an: Über die reflektierende Interpretation studentischer Diskurse zeigte sich, dass in den fokussierten Gruppen Ausprägungen von Reflexivität gegenüber Formen der Reflexion dominieren (Hinzke) und es zu propositionalen Reflexionen, nicht zu impliziten Reflexionen kommt (Meister). In der Studie von Pallesen und Matthes ließen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit Reflexionsanforderungen herausarbeiten, die zum einen auch darauf verweisen, dass diese eng mit inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen des eigenen pädagogischen Handelns

doi.org/10.35468/5969-09

verbunden sind und zum anderen Hinweise auf Professionalisierungsbedürftigkeiten bieten.
Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage zeigt sich, dass die in den Erhebungssettings initiierten Reflexionsaufforderungen strukturell insofern jenen universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende ähneln, als Reflexionen nicht gänzlich handlungsentlastet zustande kommen. Dabei dürften jedoch andere Handlungs- bzw. Entscheidungszwänge bzw. Rechtfertigungslogiken greifen als in Situationen des Studiums bzw. Berufsalltags. So ähnelt das Erhebungssetting des vignettenbasierten Interviews auf den ersten Blick einem Gespräch mit Kolleg*innen über einen fremden Fall, etwa im Rahmen einer Fortbildung. Allerdings ist die Beziehungskonstellation zwischen Interviewer*in und Lehrperson eine andere, was mit anderen Erwartungen bzw. Erwartungserwartungen seitens der Lehrpersonen einhergehen könnte. Studierende wiederum sind auch in verschiedenen Settings der universitären Lehrerbildung aufgefordert zu reflektieren. Allerdings dürften hier mehr oder minder organisational gerahmte Zugzwänge eine Rolle spielen, etwa das Befolgen einer Leistungslogik, die in der Selektionsfunktion von Universitäten gründet und sich etwa darin zeigt, dass Reflexionen auch immer wieder gegenüber anderen bzw. Dozierenden als Ausdruck einer Reflexionsfähigkeit präsentiert werden müssen. Gleichzeitig verweisen die vorgelegten Analysen darauf, dass die Reflexionen in jene Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen eingelassen sind, die als Ausdruck kollektiver und individueller Erfahrungen jenseits der Erhebungssettings generiert wurden.
Vor diesem Hintergrund dürfte es ertragreich sein, in künftiger Forschung a) weitere Ausdrucksformen der Reflexion von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen empirisch auszudifferenzieren, b) diese stärker als bislang geschehen zwecks Schärfung ihrer empirischen Erfassung miteinander zu relationieren und – ggf. in Längsschnittstudien – an ihren jeweiligen Kontext (Phasen des Studiums und der Berufstätigkeit) anzubinden, c) die Einflussnahme von Erhebungssettings für die Analyse professionsbezogener Reflexion zum Gegenstand methodischer Reflexion zu machen.

Literatur

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung (10., durchgeseh. Aufl.). Opladen & Toronto: Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen: Budrich, 9-32.

Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5969-09

Bressler, C. & Rotter, C. (2019): Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz, 194-218.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS, 857-875.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1(3), 7-15.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 64-102.

Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück. 142-162.

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster u. a.: Waxmann, 103-127.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen & Toronto: Budrich.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. Zur Einführung in den Band. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-25.

Hinzke, J.-H. (2022a/i.E.): Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinzke, J.-H. (2022b/i.E.): Reflexionspotentiale von Studienanfänger*innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In: A. Wernberger (Hrsg.): Rekonstruktive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Opladen u. a.: Budrich.

Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: E. Becker (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Weinheim: Beltz. 144-170.

Kahlau, J. (2022, i.V.): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225-243.

Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 307-330.

doi.org/10.35468/5969-09

Kramer, R.-T. (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin. In: Erziehungswissenschaft, 31 (60), 47-51.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-99.

Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-93

Lobinger, K. & Mengis, J. (2019): Visuelle Methoden. Forschen mit Bildern – Erforschen von Bildern. In: K. Lobinger (Hrsg.): Handbuch visuelle Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 597-620.

Luhmann, N. (1975): Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. 72-102.

Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: Ders.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke. 227-267.

Matthes, D., Bauer, T. & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: Erziehung und Unterricht, 172 (3-4), 173-181.

Meister, N. (2020): „Für unsereins gilt: Mathematik ist ´n Teamsport" – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenbach (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 128-142.

Meister, N. & Hericks, U. (2020): Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In: N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS. 311-317.

Meister, N. & Sotzek. J. (i.V.): Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In: R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen.

Michel, B. (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Y. Ehrenspeck & B. Schäffer (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 227-249.

Pallesen, H. & Matthes, D. (2020a): „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte" (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 9, 95-109.

Pallesen, H. & Matthes, D. (2020b): Praxeologische Perspektiven der Lehrerprofessionsforschung. Methodische Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als handlungspragmatische Anforderungslogik. In: Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM), 2, 119-142.

Pallesen, H. & Matthes, D. (2022/i.E.): „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten". Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In: S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.): Organisationen optimieren – Optimierung organisieren? Wiesbaden: Springer VS.

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7(1), 46-63.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (5., überarb. u. erw. Aufl.). Berlin/Boston: de Gruyter.

Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/5969-09

Denés Labott und Christian Reintjes

Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung

Abstract

An Universitäten, Studienseminaren und weiteren Institutionen der Lehrer*innenbildung hat sich eine Bewertungspraxis von Reflexionsaufgaben aus sich selbst heraus etabliert, die normativ davon ausgeht, dass Reflexion eine mess- und überprüfbare Kompetenz sei. Da der Reflexionsbegriff der Lehrer*innenbildung, der entsprechenden Aufgabenformaten zugrunde liegt, in einem Begriffsspektrum oszilliert und damit unverbindlich ist, obliegen die konkrete Ausgestaltung von Reflexionsaufgaben sowie damit verbundene Erwartungshaltungen den Akteuren der jeweiligen Ausbildungsinstitutionen. Im Beitrag wird herausgearbeitet, dass Lehrerbildner*innen in der 1. und 2. Phase bei der Bewertung von Reflexionsaufgaben Bewertungsprozesse vornehmen, die den Status von Reflexion als conditio humana verkennen. Damit soll auf den Missstand der Bewertung von Reflexionsleistungen aufmerksam gemacht werden, der derzeit in der Praxis der Lehrer*innebildung weit verbreitet ist.

1 Zum Stellenwert von Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Dem Erwerb von ‚Reflexionskompetenz' wird in allen Phasen der Lehrer*innenbildung sowie in der beruflichen Praxis von Lehrer*innen ein hoher Stellenwert beigemessen. Die darin stets manifeste Grundannahme ist, dass a) Reflexion in das Kompetenzparadigma translatiert werden kann und b) die Fähigkeit zur Reflexion sowohl dem Gelingen von Unterricht, Schule als auch der Lehrer*innenbildung Vorschub leistet. Der Erwerb von „Reflexionskompetenz" ist folglich als verbindendes Scharnier zwischen der Ausbildung von Lehrer*innen und deren beruflicher Praxis zu verstehen. Im Rahmen dieses Beitrags werden wir den Fokus auf die etablierte Praxis des Erwerbs von ‚Reflexionskompetenz'[1] innerhalb der Lehrer*innenbildung richten. Unser Forschungsinteresse liegt hier besonders auf der bestehenden Bewertungspraxis von Reflexionsaufgaben in der

1 Wir verwenden den Begriff in diesem Beitrag weiterhin, setzen ihn aber in Anführungszeichen, um anzuzeigen, dass wir diesen für nicht haltbar einschätzen.

doi.org/10.35468/5969-10

Ausbildung von Lehrer*innen, die unserer Auffassung nach auf dem fälschlichen Verständnis von Reflexion als Kompetenz beruht und dem Anspruch einer wissenschafts- und evidenzbasierten Lehrer*innenbildung nicht gerecht wird.

Der Erwerb von ‚Reflexionskompetenz' soll Studierenden und Lehramtsanwärter*innen in erster Linie Wege eröffnen, professionelle Perspektiven zu gewinnen und zu justieren, um so an Handlungskompetenz zu gewinnen. Die kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung verfolgt diese Praxis mit dem Anspruch, dass angehende Lehrer*innen problem- und aspektorientiert Dimensionen ihrer sich aufbauenden Professionalität reflektieren, um so in ihrer beruflichen Praxis reüssieren und die Ungewissheiten pädagogischen Handelns aushalten zu können (vgl. Wyss 2008).[2] Der Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung ist per se nicht an Bewertungsprozesse geknüpft, sondern lediglich an Rückmeldungen. Da die universitäre Lehrer*innenbildung den Kompetenzerwerb als Teil der Struktur des gesellschaftlichen Berechtigungswesens umsetzt, in der (vermeintlich) messbare Ausdrucksformen von Kompetenzen materialisiert und bewertet werden, gilt auch für den Erwerb von ‚Reflexionskompetenz', dass dieser überprüft und bewertet wird. Die Bewertung von Reflexionsleistungen soll gewährleisten, dass Lehrer*innen dem Anspruch des professionellen Reflexionsparadigmas gerecht werden, das in wissenschaftlichen wie ministerialen Veröffentlichungen als eine integrale Facette von Lehrer*innenprofessionalität gewertet wird.[3]

Der damit einhergehende auf Lehrer*innenprofessionalität bezogene Reflexionsbegriff hat Eingang in Schulgesetze der Bundesländer, das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz, Lehrerausbildungsordnungen sowie Ausbildungs- und Prüfungsordnungen von Studienseminaren und Universitäten gefunden. Zwar wird der ‚Reflexionskompetenz' von Lehrer*innen allseitig eine besondere Bedeutung hinsichtlich der erfolgreichen Ausübung ihres Berufs bescheinigt, dennoch zeigt das Ausbleiben von empirischen Ergebnissen über den tatsächlichen Nutzen von ‚Reflexionskompetenz' sowie der willkürliche Gebrauch des Begriffsfeldes, dass es sich dabei mehr um einen Glaubenssatz denn um eine wissenschaftlich fundierte Programmatik handelt.[4] Vor dem volatilen Hintergrund des Anspruchs

---

2 Helmke & Schrader (2006) haben gezeigt, dass empirische Befunde zur Reflexionsfähigkeit und -praxis von Lehrer*innen kaum vorhanden sind. Obwohl seitdem einige Publikationen dazu vorgelegt wurden, bleiben die Klärung von Standards der ‚Reflexionskompetenz' von Lehrer*innen und ein darauf bezogenes operationalisiertes Theorem ein Forschungsdesiderat.

3 So definiert die KMK (2019) „die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen" (S. 3) als eine Kernaufgabe von Lehrer*innen.

4 Einen innovativen theoretischen und in Rückbesinnung auf die philosophische Tradition des Begriffs gesättigten Zugriff auf das Phänomen liefert Küper (2022). Auf Grundlage der Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst plädiert die Autorin überzeugend für eine Rekonzeptionalisierung des praktischen Reflexionsbegriffs als „engagierte Verhältnissetzung" eines Handelnden zu einer Erwartungsinstanz, in dem Sinne, dass das handelnde Subjekt, im Gespräch sein pädagogisches Handeln ggü. anderen Personen argumentativ verantwortet.

doi.org/10.35468/5969-10

an ‚Reflexionskompetenz' ist die kritische Revision der bestehenden Praxis von Überprüfung und Bewertung der ‚Reflexionskompetenz' von (angehenden) Lehrer*innen längst überfällig.
Das Anliegen dieses Beitrags ist es, zu verdeutlichen, dass die Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen in der Lehrer*innenbildung eine Unzulänglichkeit darstellt, da wir davon ausgehen, dass Reflexion als conditio humana begriffen werden muss und dementsprechend eine psychometrischen Gütekriterien genügende Erfassung von ‚Reflexionskompetenz' in dafür vorgesehenen Aufgabenformaten und eine damit einhergehende Bewertung nicht nur schlicht unmöglich ist, sondern sich auch moralisch verbietet.
Die angenommene Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung lässt sich prägnant an der Situation von Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst (LiVD) illustrieren. Im Vorbereitungsdienst (VD) besteht auf Seiten der LiVD in toto Unklarheit hinsichtlich der Leistungsansprüche der Prüfenden und damit verbundenen Bewertungsmaßstäben (vgl. Reintjes, Bellenberg & Labott 2021). Da ‚Reflexionskompetenz' sowohl in den ministerialen Curricula der Lehrer*innenbildung als auch in denen der Studienseminare als zu erwerbende und abzuprüfende Kompetenz benannt wird, ist diesbezüglich besonderer Aufklärungsbedarf angezeigt, weil die angenommene Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung sich hier unter Umständen nachhaltig und weitreichend auswirkt. Diese Annahme wird dadurch evident, dass die Überprüfung von ‚Reflexionskompetenz' an jener Stelle zentralen Einfluss auf die Vergabe von berufsqualifizierenden Abschlüssen nimmt.
Unser Beitrag verfolgt das Ziel, einen kritischen Impuls in Richtung der Praxis des „Reflexionskompetenzerwerbs' in der Lehrer*innenbildung zu richten. Dazu greifen wir auf empirische Studien und theoretische Grundlagentexte zurück, die Rückschlüsse auf die skizzierte Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung zulassen, wodurch eine bisher wenig beachtete Facette im Umgang von Reflexion im Kontext von Lehrer*innenprofessionalität prominent gemacht werden soll. Um dies zu erreichen, verfolgt der Beitrag folgende Struktur:
Im zweiten Kapitel des Beitrags findet eine Bestandsaufnahme zur bestehenden Praxis des „Reflexionskompetenzerwerbs' und damit eingehenden Bewertungsprozessen im Rahmen von Instanzen der Lehrer*innenbildung statt. Dabei werden sowohl die erste als auch die zweite Phase der Ausbildung von Lehrer*innen Gegenstand der Analyse sein. Von besonderem Interesse sind hier einerseits Aufgabenformate, die zum ‚Reflexionskompetenzerwerb' beitragen sollen, und andererseits zugehörige Bewertungsanlässe, an denen eine Bewertung von Reflexionsleistungen stattfindet. Daneben wird das Augenmerk auf der Bedeutung und Funktion von Dozierenden an Universitäten, Seminarleiter*innen an Studienseminaren und Mentor*innen an Schulen liegen, die den ‚Reflexionskompetenzerwerb' der auszubildenden Lehrer*innen begleiten. Dazu haben wir mittels Dokumentenanalyse Leitfäden zur Unterrichtsreflexion von Studienseminaren in

doi.org/10.35468/5969-10

Niedersachsen (Grund-, Haupt- und Realschule) untersucht. Im dritten Kapitel erarbeiten wir eine Perspektive auf die Mikroebene der Bewertung von ‚Reflexionskompetenz' in den beschriebenen Institutionen. Wir werden aufzeigen, dass sich eine Bewertungspraxis etabliert hat, die den Status von Reflexion als conditio humana zugunsten des Kompetenzparadigmas missachtet. Daran anschließend werden wir weiter dafür argumentieren, dass professionelle ‚Reflexionskompetenz' als individuell facettiertes Spektrum zu verstehen ist, das sich von der reflektierenden Person aus in jeweils spezifischen Konstellationen zusammensetzt. Von diesem Punkt aus wird die eigentliche Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung erkennbar. Im letzten Kapitel des Beitrags werden die Ergebnisse einer kritischen Prüfung unterzogen und daraus zu ziehende Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung aufgezeigt.

2 Bewertung von ‚Reflexionskompetenz' in der Praxis der Lehrer*innenbildung und der Beurteilung von Lehrer*innen

Die Bewertung von Reflexionsleistungen ist an Universitäten und Studienseminaren eine gängige Praxis. Eine empirische Überprüfung der Prüfungsmodalitäten und eine qualitative Auswertung von entsprechenden Anforderungs- und Kriterienkatalogen hat bisher jedoch nicht stattgefunden, ebenso wenig eine Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Tradition des Reflexionsbegriffs. Um sich der bestehenden Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen zu nähern, ist es eingangs erforderlich, gängige Bewertungsanlässe von Reflexionsleistungen sowie zugehörige Aufgabenformate zu beschreiben.

2.1 Bewertungsanlässe und zugehörige Aufgaben von Reflexionsleistungen

An den Universitäten haben sich vor allem Praktikumsberichte und Portfolios als Aufgabenformate und Überprüfungsinstrumente für von Lehramtsanwärter*innen zu erwerbender ‚Reflexionskompetenz' etabliert. Beide Aufgabenformate schließen sich mehrheitlich an Praxisphasen an, die je nach Bundesland und der Schulformwahl der Studierenden zwischen drei Wochen und drei Monaten umfassen. Diesen Befund stützen die Vielzahl von Publikationen, die sich mit diesen Aufgabenformaten in Zusammenhang mit dem ‚Reflexionskompetenzerwerb' auseinandersetzen (vgl. u.a. Rosenberger 2017; Hatton & Smith 1995). Ziel dieser Aufgabenformate ist es, Studierende dazu anzuhalten, ihre in den Praxisphasen angebahnte und zum Teil erprobte Professionalität schriftlich zu reflektieren. Reflexion wird als Instrument betrachtet, um die eigene professionelle Kompetenz sowohl in der Phase der Berufsausbildung als auch im weiteren Verlauf der Berufsausübung durch selbstorganisierte Lernprozesse auf- und auszubauen. Mit dieser Annahme sowie der Feststellung, Reflexion sei auf fixierende, disziplinierende, inspirierende und systematisierende Verschriftlichung angewiesen (vgl.

doi.org/10.35468/5969-10

Leonhard u. a. 2016), geht die Vorstellung einher, dass Reflexion professionalisierungsrelevante Bildungsprozesse aus Praxiserfahrungen zugänglich und bearbeitbar macht, die ohne diese in zumeist implizit vorhandenes, stark verdichtetes, undifferenziertes und im Sinne Piagets assimiliertes Erfahrungswissen münden würden. Umgekehrt bietet die im Rahmen der Reflexion erforderliche Relationierung mit der Praxis die Aufgaben, aus wissenschaftlichen Theorien praxisrelevante Bestandteile zu extrahieren und deren Bedeutung an der Praxis zu relativieren. Aufgrund der weithin uneinheitlichen Operationalisierung eines Reflexionsbegriffes existieren dazu zahlreiche Leitfäden, an denen sich die Studierenden bei der Anfertigung ihrer schriftlichen Reflexionen orientieren sollen. Innerhalb dieser Leitfäden werden die Studierenden mehrheitlich dazu angehalten, ihre Erfahrungen der Praxisphasen anhand ausgewählter Aspekte (z. B. Planung und Gestaltung von Unterricht, Umgang mit Lerngruppen, Selbstempfinden im Schulalltag) zwischen den Polen positiv und negativ zu kategorisieren, um dann zu einem Fazit über ihren Einsatz zu gelangen.[5]

Der Ablauf der Praxisphasen wie auch die Ausgestaltung der zugehörigen Reflexionsaufgaben sind abhängig von einem komplexen Transformationsprozess der intendierten Curricula 1. und 2. Ordnung durch die jeweiligen Dozierenden (vgl. Reintjes, Bellenberg und Labott 2021). Trotz der daraus resultierenden Uneinheitlichkeiten lassen sich organisatorisch-strukturelle Bedingungen beschreiben, die weitgehend zu verallgemeinern sind: Die Studierenden werden in den Schulen durch Lehrkräfte (Mentor*innen) betreut, die eigens dafür abgestellt werden, Praktikumsphasen zu begleiten. Ob und in welchem Umfang in diesem Rahmen bereits angeleitete Reflexionen stattfinden, hängt von den Mentor*innen ab. Daneben werden die Studierenden in Seminaren auf Praxisphasen vorbereitet und mit den zugehörigen Reflexionsaufgaben vertraut gemacht. In welcher Weise Dozierende die Studierenden darüber hinaus in den Praxisphasen betreuen, ist ebenfalls dem Entscheidungsspielraum des jeweiligen Standorts unterstellt. Die Formen von Reflexionsaufgaben innerhalb der Praxisphasen sind vor allem mündliche Reflexionen im Anschluss an erste Unterrichtsversuche. Folglich sind in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgabenformate angelegt, wobei in der Regel die schriftlichen Reflexionsleistungen ausschlaggebend für die abschließende Bewertung sind. Im Hinblick auf die beschriebene Praxis ist zudem zu konstatieren, dass die lehrerbildenden Universitäten standortspezifisch festlegen, ob sie im Rahmen von Praxisphasen anzufertigende Reflexionsaufgaben mit einer Note oder lediglich mit ‚bestanden' oder nicht ‚bestanden' bewerten. In jedem Fall führt jedoch das Nichtbestehen der Reflexionsleitung dazu, dass eine Praxisphase nicht als bestanden angerechnet

5 Die sich in der Entstehung befindende Dissertation des Erstautors dieses Beitrags untersucht ein Korpus von 150 Praktikumsberichten mittels der dokumentarischen Methode im Hinblick auf Reflexionstypiken, die Studierende dabei an den Tag legen.

werden kann. Es finden also in beiden Szenarien Bewertungen von Reflexionsleistungen statt.
Während an den Universitäten schriftliche Reflexionsleistungen ausschlaggebend für Bewertungen sind, verhält es sich im VD umgekehrt. Dort sind mündliche Reflexionsleistungen im Anschluss an Unterrichtsbesuche Aspekte, die in die Bewertungen von LiVD mit einfließen (vgl. Meier u. a. 2016). Die exemplarische Musterung verschiedener Kriterienkataloge von Studienseminaren über die Bewertung von LiVD weisen ‚Reflexionskompetenz' als zu berücksichtigenden Faktor auf. Dabei ist allen gemeinsam, dass mündliche Besprechungen im Nachgang von im VD verpflichtenden Unterrichtsbesuchen als zugehörige Reflexionsaufgaben benannt werden, in denen die Performanz der LiVD sowie der zugehörige schriftliche Unterrichtsentwurf als Reflexionsgegenstände zu begreifen sind.[6] An einigen Studienseminaren sind zudem auch schriftliche Reflexionen verpflichtend.[7]

2.2 Bedeutung und Funktion von Mentor*innen in professionellen Reflexionsprozessen und beim Erwerb von ‚Reflexionskompetenz'

Der Einfluss von Mentor*innen auf die Reflexionen der angehenden Lehrkräfte ist ein weiterer Faktor, der zum Ergründen der Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen innerhalb der Lehrer*innenbildung in Betracht zu ziehen ist. Die Qualität von Reflexionen in Vor- und Nachbesprechungen und damit verbundenen Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte sind stark abhängig von dem Selbstwirksamkeitsempfinden der Mentor*innen. Dieser Zusammenhang konnte in mehreren Studien empirisch verdichtet werden. McIntyre & Hagger (1996) haben in einem komparativen Sammelband, der Perspektiven der praktischen Lehrer*innenbildung fokussiert, erste Hinweise dazu vorgelegt, dass gelungenes Mentoring den Zuwachs von ‚Selbstreflexionskompetenz' zu begünstigen scheint. Dieser grundlegende Befund, der im Folgenden anhand weiterer Studien konkret gemacht wird, verweist hinsichtlich der Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen auf verschiedene Problematiken: Ob ein Mentorat gelingt, hängt von der mentorierenden Person ab, in der Folge ist die Qualität des ‚Reflexionskompetenzerwerbs' davon abhängig, ob angehende Lehrkräfte Mentor*innen zugeteilt bekommen, die ihre Aufgaben engagiert wahrnehmen. Diese Annahme zieht ihre Berechtigung vor allem aus strukturellen Gegebenheiten der Ausbildung: Mentor*innen müssen ihre Funktion zum Teil en passant übernehmen, ohne strukturell wirkende Ressourcen wie bspw. angemessene Stundenentlastungen von ihrem Unterrichtsdeputat zu erhalten, um ihre Funktion effektiv auszufüllen. Konkret

6 Exemplarisch lässt sich hier der Leitfaden zur Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen des Studienseminars Oldenburg GHRS anführen, der eine „reflektierte Gesprächshaltung von Ausbildenden und Auszubildenden" als ein Kernkriterium ausweist.

7 Diese Praxis ist u. a. in Hamburg etabliert (vgl. LI Hamburg 2020).

doi.org/10.35468/5969-10

bedeutet dies, dass Mentor*innen in der Regel Mehrarbeit leisten müssen, um ihr Mentorat gewissenhaft auszuführen. Daraus folgt, dass das Schaffen von Reflexionsgelegenheiten für angehende Lehrkräfte zusätzlichen Zeit- und Ressourcenaufwand bedeutet, der oft nicht angemessen durch anderweitige Entlastungen aufgefangen wird (vgl. Schnebel & Hubert 2009).

Um die oben skizzierten Zusammenhänge weiter zu konkretisieren, ziehen wir eine längsschnittliche Evaluationsstudie über mentorierte Lerngelegenheiten im verkürzten nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst von Reintjes & Bellenberg (2017) heran: Durch eine auf Fragebögen basierende quantitative Studie, bei der LiVD und ihre Mentor*innen über die Modalitäten von mentorierten Lerngelegenheiten befragt wurden, konnten die Autor*innen herausarbeiten, dass schulisch verantwortete Reflexionsgelegenheiten im Rahmen von Vor- und Nachbesprechungen schulspezifisch sehr unterschiedlich ausfallen. Die Spanne reicht hier von fünf bis zehn Minuten bis zu einem Zeitrahmen von mehr als 30 Minuten. Bemerkenswert ist, dass die zeitlichen Angaben der Mentees über Reflexionsgelegenheiten in der Ausbildung nicht mit denen der Mentor*innen kongruent sind. Mentor*innen geben an, regelhaft 20 bis 30 Minuten in Vorbesprechungen zu investieren, während die Mentees eine Spanne von fünf bis 15 Minuten als durchschnittliche Gesprächszeit angeben. Insgesamt eruiert die Studie einen Optimierungsbedarf bei der Ausbildung und Ausstattungen von Mentor*innen sowie bei der theoretisch-reflexiven Fundierung von mentorierten Lerngesprächen seitens der Mentees.

Die angeführten Studien unterstreichen die Ausgangsposition, nach der die Güte der schulisch verantworteten Ausbildung - somit auch von Reflexionsgelegenheiten – vom Engagement jeder/s einzelnen Mentor*in abzuhängen scheint.

Anhand eines zweiten punktuellen Beispiels lässt sich die These weiter erhärten, dass analog zur Güte des Mentorings auch für die Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten den Mentor*innen eine besondere Bedeutung zukommt. In einer weiteren mittels Fragebögen durchgeführten Evaluationsstudie haben Reintjes, Bäuerlein & Bellenberg (2018) gezeigt, dass in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung ähnliche Effekte bezüglich der Synergie von Mentor*innen und Mentees nachzuweisen sind. Auch in dieser speziellen Form der Lehrpersonen-Ausbildung soll der Professionalisierungsprozess der Auszubildenden durch eine Stärkung der von Mentor*innen angeleiteten Reflexion, welche als wichtiger Mediator zwischen Wissen und Können angenommen wird, verbessert werden.

Die Studie zeigt auf, dass Mentor*innen der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung ‚Reflexionskompetenz' hohen Stellenwert im Professionalisierungsprozess zumessen und insgesamt ein hohes Engagement beim Mentoring trotz des weiterhin hohen Stundendeputats aufweisen. Die Mentor*innen wenden mehrheitlich zwischen zwei bis vier Stunden in der Woche für die Vorbereitung des Mentorings auf. Es zeigen sich einige Zusammenhänge zwischen erhobenen Per-

doi.org/10.35468/5969-10

sonenmerkmalen der Mentor*innen und der Gestaltung der Lerngelegenheiten, insbesondere der Gestaltung der Vorbesprechungen. Ob und in welchem Umfang die Befragten eigenen Angaben zufolge Vorbesprechungen durchführten, korreliert mit ihrer Mentoring-Erfahrung. Je länger eine Person bereits als Mentor*in tätig ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Vorbesprechungen durchführt, was mit einer erhöhten Dauer der Besprechungen einhergeht. Auch mit der Freiwilligkeit bzw. mit der aktiven Bewerbung um die Tätigkeit als Mentor*in tritt eine höhere Wahrscheinlichkeit für das Stattfinden von längeren Vorbesprechungen auf. Weiterhin konnten zwei Gruppen von Mentor*innen identifiziert werden, von denen die erste Gruppe in allen relevanten Personenmerkmalen von Betreuer*innen („Erfahrung als Lehrperson", „Erfahrung als Mentorin/Mentor", „Kontaktbereitschaft", „Stabilität", „Selbstkontrolle", „Selbstreflexion", „Outcome-Erwartung" und „Selbstwirksamkeit als Mentorin/Mentor") durchweg höhere Werte als die Personen der zweiten Gruppe aufweisen. Die hierin sich zeigende Zweiheit stärkt die Befunde anderer Studien, die eine Korrelation von Persönlichkeitseigenschaften von Mentor*innen und einem gelungenen Mentorat nachweisen. Mit Blick auf die Korrelation von gelungenem Mentorat und damit einhergehenden ‚Reflexionskompetenzerwerb' bleibt jedoch offen, inwieweit Besprechungen tatsächlich zu einer Steigerung von ‚Reflexionskompetenz' beitragen (vgl. Schnebel 2009). Einschlägige Studien zeigen auf, dass trotz des allgemein anerkannten Stellenwertes von ‚Reflexionskompetenz' für den Lehrberuf im Rahmen der Lehrer*innenbildung wenig Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte gibt, um systematische Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis reflexiv herzustellen (vgl. Doll u. a. 2020). Die Befundlage lässt diesbezüglich weitere Schlüsse zu:

- Obwohl die angeführten Beispiele nicht generalisierbar sind, weisen sie doch auf die Tendenz, dass die Güte von Reflexionsgelegenheiten und dem damit einhergehenden Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung stark von den betreuenden Bezugspersonen abhängt und damit einer Kontingenz unterliegt.
- Aufgrund der Bedeutung von Personenmerkmalen der Mentor*innen und Fachleiter*innen bzgl. der Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten stellt sich die Frage, inwieweit auch in Prüfungssituationen deren Einstellungen und Beliefs bzgl. ‚Reflexionskompetenz' Einfluss auf die Bewertung derselben bei den LiVD haben (vgl. Bellenberg, Reintjes & Labott 2021). Gleiches gilt bei der Bewertung von kollegialen Hospitationen oder der Praktikumsbetreuung an den Universitäten.
- Dezidierte Lerngelegenheiten für den Erwerb und Ausbau von ‚Reflexionskompetenz' sind kaum vorhanden. Vielmehr scheint erwartet zu werden, dass ein Zuwachs von ‚Reflexionskompetenz' eine Begleiterscheinung von kompetenten Nachbesprechungen oder summativen schriftlichen Evaluationen eigener Unterrichtsversuche sei.

doi.org/10.35468/5969-10

Die diffuse Gemengelage, die im Kontext des ‚Reflexionskompetenz'erwerbs im Rahmen von mentorierten Lerngelegenheiten zu beschreiben ist, erhärtet unsere Position, dass sich einhergehend bereits eine Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen von angehenden Lehrkräften aus sich selbst heraus institutionalisiert hat. Da dieser Prozess ohne die Basis einer verbindlichen Definition und Dimensionierung von Reflexion stattfindet, muss davon ausgegangen werden, dass sich die Parameter, die Reflexion an diesen Stellen definieren, auf Basis des eigenen Ermessens der jeweiligen Akteure konstituieren.

3 Dimensionen der Unvereinbarkeit

Nachdem wir im vorherigen Kapitel zeigen konnten, dass sich die Unvereinbarkeit von Reflexionsleistungen und Bewertung bereits aus bestehenden Gegebenheiten der Bewertungspraxis in der Lehrer*innenbildung ableiten lässt, werden in diesem Kapitel weitere ihrer Dimensionen aufgezeigt.

3.1 Die Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsleistungen

Bei der Betrachtung von Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung, die in Bewertungen münden, ist auffällig, dass keine dezidierten Aufgabenformate existieren, die systematische Reflexionen ermöglichen. Vielmehr wurden bestehende Formate wie das Portfolio, der Praktikumsbericht oder das summativ-evaluierende Gespräch schlicht um den Aspekt ‚Reflexion' ergänzt, um als solches Aufgabenformat Geltung zu erlangen. Die Absenz eines Reflexionstheorems, das Dimensionen von Lehrer*innenprofessionalität aufgreift, liegt dabei als Erklärung für die Genese der Aufgabentypen nahe. Da keine Struktur vorhanden ist, die es ermöglicht, Reflexionsleistungen zu operationalisieren und zu qualifizieren, gibt es folglich keine Formate, die entsprechende Perspektiven in konkrete Aufgaben überführen. Dafür spricht auch die Uneinheitlichkeit von konkreten Aufgabenstellungen, die ausbildende Institutionen wie Universitäten und Studienseminare zur Erfassung und Überprüfung von ‚Reflexionskompetenz' ansetzen. Zur Erhärtung dieser These haben wir alle im Internet einsehbaren Leitfäden zur Unterrichtsreflexion von niedersächsischen Studienseminaren (GHR) im Rahmen einer Dokumentenanalyse gesichtet, was bei elf von 20 Studienseminaren der Fall ist. Die Analyse der Leitfäden zeigt, dass es zwar gemeinsame Nenner innerhalb der angestrebten Reflexionen gibt (bspw. Lehrerverhalten, Unterrichtsplanung, Lernzuwachs), offenbart aber auch, dass jedes Studienseminar einerseits eigene Kriterien konkretisiert, die die jeweiligen Bereiche abdecken sollen, und andererseits eigene Qualitätskataloge für gelungene Reflexionen aufstellen, die in keinem anderen Leitfaden insgesamt deckungsgleich sind. Exemplarisch können wir dies anhand der Leitfäden

doi.org/10.35468/5969-10

zur Unterrichtsreflexion für LiVD der Studienseminare GHR in Oldenburg[8] und Osnabrück[9] verdeutlichen: Während der einseitige Bogen des Studienseminar Oldenburgs kategorial sehr offen arbeitet und lediglich eine Selbsteinschätzung in den Punkten ‚Stärken' und ‚Entwicklungsbedarf' erwartet und daneben auch Raum zur reflexiven Schwerpunktsetzung durch die LiVD bietet, müssen LiVD des Studienseminars Osnabrück auf drei Seiten anhand engmaschiger vorab festgelegter Kriterien ihren Unterricht reflexiv evaluieren. In diesem Leitfaden werden die Reflexionen der LiVD anhand von sechs Kriterien (1. Unterrichtsplanung, 2. Lernprozessgestaltung, 3. Fach/- lernfeldspezifische Aspekte, Kongruenz mit der Planung, 4. Zeitmanagement, 5. Verhalten der Lehrkraft, 6. Unterrichtsreflexion) strukturiert, die ihrerseits insgesamt 59 Einzelaspekte umfassen. Inwiefern dadurch tatsächliche Reflexionen ermöglicht werden, bleibt offen, vielmehr wird ein Fragenkatalog aufgestellt, zu dem LiVD sich in an Unterrichtsbesuche anschließenden Besprechungen verhalten sollen.

Die Analyse der Reflexionsleitfäden von Studienseminaren GHR in Niedersachsen unterstreicht tragende Aspekte unserer Argumentation: a) Es findet eine Bewertung von Reflexionsleistung statt. b) Die Bewertung hat Auswirkungen auf berufliche Abschlüsse. c) Die Bewertungspraxis ist aus sich selbst heraus institutionalisiert. d) Die Kriterien der Bewertungen sind nicht vergleichbar. e) Das Verständnis von Reflexion ist jeweils eigens nuanciert und nicht erkennbar an den geisteswissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs rückgebunden.

Im VD ist die Bezogenheit von Erwartungen der Ausbildenden und erwarteten Reflexionsleistungen der Auszubildenden abseits der schriftlich fixierten Leitfäden weiterhin dadurch zu erfassen, dass die Prüfenden durch ihre Funktion als fachliche oder pädagogische Ausbilder*innen bestimmte Perspektiven auf erbrachte Reflexionsleistungen legen. Insofern scheint es wenig überraschend, dass vor allem eine kritische Selbstreflexion der Auszubildenden in Bezug auf pädagogische und fachliche Parameter erwartet wird, weil diese den professionellen Perspektiven der Prüfer*innen als fachliche und pädagogische Anleiter*innen entsprechen (vgl. Bellenberg, Reintjes & Labott 2021). Die kritische Befragung der bestehenden Praxis wirft die Frage auf, ob es dem Interesse der Lehrer*innenbildung dient, das Potenzial der professionellen ‚Reflexionskompetenz' auf das Erfassen weniger Dimensionen zu verengen. Ein Forschungsdesiderat besteht hier zudem in der Frage, wie den angehenden Lehrer*innen konkret das Reflektieren vermittelt wird. Besonders wenn Reflexionsfähigkeit als relationierende Metakompetenz[10]

8 Online einsehbar unter: https://www.studienseminar-oldenburg-ghr.de/informationen-f%C3%BCr-die-livd/leitf%C3%A4den/ (Letzter Abruf: 27.05.2022)

9 Online einsehbar unter: https://mediawiki.studienseminar-os.de/images/b/b7/Reflexionsbogen.pdf (Letzter Abruf: 27.05.2022)

10 Vgl. zum Verständnis von Reflexion als Meta-Kompetenz den Ansatz von Cramer & Drahmann (2019).

doi.org/10.35468/5969-10

verstanden wird, die es Lehrenden erlauben soll, selbstständig Perspektiven zur Bewältigung der verdichteten Anforderungen ihres Berufs zu entwickeln, kann eine auf singuläre Akzente reduzierte Erfassung und Bewertung von ‚Reflexionskompetenz' sowie eine willkürliche Vermittlung derselben dem Anspruch der Lehrer*innenbildung an diese nicht ausreichen. In diesem Zusammenhang ist es zudem sowohl aus empirischer als auch aus berufspraktischer Perspektive völlig offen, ob ‚Reflexionskompetenz' tatsächlich die Effekte erzielt, die ihr zugeschrieben werden (vgl. Neuweg 2017).

Wenn an der Bewertung von Reflexionsleistungen festgehalten werden soll, ist es künftig angezeigt, dass Desiderat einer Systematisierung und Operationalisierung von Reflexionsmodi in Bezug auf die Facetten von Lehrer*innenprofessionalität aufzugreifen, wobei dies unseres Erachtens nach nicht möglich ist. In diesem Verstehenszusammenhang ist es außerdem angezeigt, zu etablieren, dass das Überprüfen von ‚Reflexionskompetenz' besonders im Rahmen von Selbstreflexion stark in die Intimsphäre von Auszubildenden eingreift. Da Reflexivität an das individuelle Empfinden geknüpft ist, bedeutet die Überprüfung von Reflexionsleistungen das Eindringen in private Empfindungsräume. Hierfür besteht unseres Erachtens derzeit wenig Sensibilität, sodass es wünschenswert ist, das Ausmaß und die Bedeutung von Subjektivität in Reflexionen stärker wahrzunehmen und zu thematisieren. In der starken Bezogenheit von Subjektivität und Reflexion zeigt sich gleichsam das stärkste Argument gegen die Bewertung von Reflexionsleistungen. Zwar sind Reflexionen in Teilen sicherlich interindividuell nachvollziehbar, jedoch führt die Standortbezogenheit von Reflexionen dazu, dass sich deutlicher individuelle Weltwahrnehmung in ihnen manifestieren, die im konstruktivistischen Sinne nicht als richtig und falsch zu qualifizieren sind. Somit entziehen sich Reflexivität und aus ihr hervorgehende Reflexionsleistungen den klassischen Testkriterien, da sie nicht interindividuell reproduzierbar, nicht reliabel und vor allem nicht lokalisierbar sind. Damit stellt sich grundsätzlich die Frage, wie weit ‚people processing' in der Lehrer*innenbildung gehen darf, zumal besonders dann, wenn in der oben beschriebenen Art in die Intimsphäre von Personen eingegriffen wird. Wird der in der Psychologie und Philosophie etablierte Reflexionsbegriff angesetzt, wird deutlich, dass ein bewertbarer Outcome von Reflexionsaufgaben schwer zu antizipieren bzw. zu operationalisieren ist. Auch das spricht dafür, die Validität von Bewertungen von Reflexionsleistungen in der Lehrer*innenbildung infrage zu stellen. Der Mangel an dezidierten Reflexionsaufgaben bzw. deren Nichtbewertbarkeit ist weiterhin dadurch zu erklären, dass die Reflexionsfähigkeit des Menschen ein schwer greifbares und inkonsistentes Phänomen ist, das nicht ohne Weiteres in das Kompetenzparadigma zu überführen ist. Dazu werden wir im folgenden Unterkapitel darlegen, dass die Fähigkeit zur Reflexion mehr als Teil des menschlichen Subjektempfindens denn als erlernbare Kompetenz zu verstehen ist.

doi.org/10.35468/5969-10

3.2 Reflexion als conditio humana

Um die Tiefe der Unvereinbarkeit von Reflexionsleistungen und Bewertungen zu erfassen, ist es zunächst notwendig, eine grundständige Bestandsaufnahme des Phänomens der menschlichen Reflexivität vorzunehmen. Die Reflexionsfähigkeit des Menschen ist eine anthropologische Grundeigenschaft und bereits seit der Antike Gegenstand ontologischer Diskurse der Philosophie.[11] Während in philosophischen Diskursen weitgehend Konsens darüber besteht, dass die Reflexionsfähigkeit als *conditio humana* zu begreifen ist und der Mensch als Spezies mit dieser Fähigkeit über ein Alleinstellungsmerkmal verfügt, greifen erziehungswissenschaftliche Diskurse diesen Aspekt selten auf (vgl. Häcker 2017, S. 24f.). Die Fähigkeit der reflexiven Selbstbetrachtung ist eng mit dem individuellen Subjektbewusstsein verknüpft und somit Teil der menschlichen Grundausstattung. Wird dieser Kausalzusammenhang als Ausgangspunkt für eine Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen angenommen, ist zu hinterfragen, inwieweit die individuelle Reflexionsfähigkeit überhaupt ausbaufähig, einübbar und bewertbar ist. Die Bewertung von Reflexionsleistungen setzt voraus, dass intersubjektiv nachvollziehbare und überprüfbare monistische bzw. normative Wertungen darüber vorgenommen werden, was gute und was schlechte Reflexion sei. Angesichts des Stellenwerts, den ‚Reflexionskompetenz' für die Konstitution des individuellen subjektiven Erlebens hat, scheint eine objektive Bewertung nicht möglich, da das Prädikat einer ‚gelungenen Reflexion' von den individuellen Settings der Personen abhängt, die eine Reflexionsleistung qualifizierend bewerten soll. Diese These wird durch die Befunde gestützt, die wir in Kapitel 2 dieses Aufsatzes vorgestellt haben. Empirisch gewonnene Perspektiven geben Hinweise darauf, dass die Qualität von Reflexionsleistungen, die Auszubildende erbringen, von den Horizonten ihrer Betreuer*innen abhängen. Hinsichtlich der Gegebenheiten der Lehrerbildung ist daraus zu folgern, dass es einigen Mentor*innen gelingt, angehende Lehrkräfte in Reflexionskulturen einzuführen, die sie selbst in der Praxis als ertragreich erkannt haben. Wenn diese die Reflexionsmuster aufgreifen, nachvollziehen und reproduzieren können, die ihnen von ausbildenden Instanzen vermittelt werden, ist zu erwarten, dass in der Folge Reflexionen, die vorgegebenen Mustern entsprechen, zu gefälligen Bewertungen führen, womit zunächst das grundsätzliche strukturelle Dilemma jeder Prüfungssituation auszumachen ist. In Bezug auf die Bewertung von Reflexionsleistungen wird das grundsätzliche Dilemma zu einem handfesten Missstand: Der Versuch Reflexion zum Gegenstand summativer Bewertungen zu machen, zeigt besonders dann, wenn ‚Reflexionskompetenz' als conditio humana

11 Beispielhaft ist hier die aristotelische Auseinandersetzung mit der Reflexivität des Menschen (vgl. de anima 431b14-432a14). Immanuel Kant beschreibt in seiner ‚Kritik der reinen Vernunft' (1781) bereits das Problem der Amphibolie von Reflexionsbegriffen, deren Nachwirkung im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Form von sich überschneidenden und definitorisch Unscharfen Reflexionsbegriffen auszumachen ist.

doi.org/10.35468/5969-10

verstanden wird, dass es unmöglich ist, diese skaliert zu erfassen und qualitativ zu bewerten. Da Reflexion in erziehungswissenschaftlichen Kontexten im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Tradition des Begriffs bereits als solche verstanden wird, offenbart sich die bestehende Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen als nicht haltbar. Daraus ergibt sich auf Seiten der angehenden Lehrer*innen der Skandal, sich in einem Bereich überprüfen und bewerten lassen zu müssen, der sich klassischen Kompetenzkriterien gänzlich entzieht sowie für die Lehrer*innenbildung die Not, vorgeben zu müssen, dass es möglich sei, Reflexionsleistungen messen und bewerten zu können.

4 Ausblick

Die Einlassungen über die Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung, die wir ausgehend von organisatorisch-strukturellen Gegebenheiten entwickelt haben, geben Anlass zur kritischen Befragung der bestehenden Praxis von Erfassung und Bewertung von Reflexionsleistungen an Universitäten, Studienseminaren und weiteren ausbildenden Institutionen. Der Beitrag zeigt, dass einerseits der Anspruch an ‚Reflexionskompetenz' überladen ist, während die Mittel und Wege zur Vermittlung und Erfassung derselben limitiert sind. Daran schließt das Desiderat nach einer Auseinandersetzung damit an, in welchem Umfang Reflexion tatsächlich zur berufspraktischen Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen beiträgt bzw. beitragen kann. Da sich bereits eine Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen an Stellen institutionalisiert hat, an denen karriereentscheidende Abschlüsse vergeben werden, ist eine zeitnahe Revision der bestehenden Praxis umso bedeutsamer.

Weil der ‚Reflexionskompetenz' ein gewichtiges Potenzial in Bezug auf die Entwicklung Lehrer*innenprofessionalität und eine funktionale Berufspraxis zugeschrieben wird, ist die fälschliche und ungeprüfte Übertragung von Reflexion in das Kompetenzparadigma sowie die Missachtung der mangelnden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit von Reflexionsleistungen und damit einhergehenden Bewertungen umso alarmierender.

Für die Lehrer*innenbildung ergeben sich daraus deutliche Implikationen, die in Richtung der Reevaluation des Umgangs mit dem Phänomen der Reflexivität innerhalb von Ausbildungs- und Vermittlungsstrukturen weisen. Soll an der Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen festgehalten werden, ist es zumindest angezeigt, Kriterien und Aufgabenformate aufzustellen, die Auszubildenden transparent machen, welche Anforderungen in Bezug darauf an sie gestellt werden.

Die institutionell etablierte und gleichzeitig positiv sanktionierte Bewertung von Reflexionsleistungen ist ein Skandal, der die studentischen Anschlüsse an entsprechende Aufgaben und Formate der Lehrer*innenbildung in die unaufrichtige bzw. strategisch-defensive Bearbeitung drängt. Hierin liegt unseres Erachtens einer der

doi.org/10.35468/5969-10

Hauptgründe für die vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen Ergebnisse von Reflexionsaufgaben. Gängige Reflexionsaufgaben erreichen absehbar das Gegenteil dessen, was das Reflexionspostulat beinhaltet, wenn sie nicht das Potenzial von Reflexion als conditio humana ausschöpfen und angehenden Lehrer*innen tatsächlichen Raum für subjektive Reflexionen bieten. Es ist weiterhin für die Lehrer*innenbildung ein Menetekel, weil das „Reflexionsregime" (vgl. Leonhardt in diesem Band) das Potenzial bildungswissenschaftlicher Lehre massiv unterbietet, was der Disziplin insgesamt schadet und angesichts des Ausmaßes der Erwartungen an Reflexion auch weitreichende Folgen für die schulische Praxis haben wird.

Literatur

Aristoteles (2011): De Anima. Über die Seele. G. Krapinger (Hrsg.). Stuttgart: Reclam.

Cramer, C. & Drahmann, M. (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 17-33.

Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., & König, J. (2020): Zur Reflexion über praktische Lerngelegenheiten: Reflexionsbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen. In: HLZ, 3(1), 1-17.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F-O Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich. S. 70-91.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 21-45.

Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11, (1), 33-49.

McIntyre, D. & Hagger, H. (1996): Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching. London: David Fulton Publishers Ltd.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Schulmagazin 5-10, 9, 5-12.

Hilzensauer, W. (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann Verlag.

Kant, I. (1998): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner Verlag.

KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 27.05.2022)

Küper, J. (2022): Das Antworten verantworten - Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer_innenbildung (Dissertationsschrift). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (im Druck).

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) (2020): Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Online unter: https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf (Abrufdatum: 27.05.2022)

doi.org/10.35468/5969-10

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.11 / Nr. 1., 79-98.

Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 46-55.

Meier, F., Peetz, T. & Waibel, D. (2016): Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. Berlin J Soziol 26, 307–328.

Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 89-101.

Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(3), 459–474.

Reintjes, C., Keller, S, Jünger, S. & Düggerli, A. (2016): Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In: S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde.* Münster: Waxmann. 429-448.

Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 116-132.

Reintjes, Ch.; Bäuerlein, K. & Bellenberg, G. (2018): Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrerausbildung. Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentoren. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann. 161-187.

Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & Labott, D. (2021): Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Eine Bestandsaufnahme. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann. 119-129.

Rosenberger, K. (2017): Schreibend reflektieren: Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 190–200.

Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schweizer, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): Hauptschulforschung konkret. Themen –Ergebnisse –Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 134-146.

Schnebel, S. & Hubert, I. (2009): Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren – eine qualitative Interviewstudie. In: M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz,, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberg, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 35-66.

Studienseminar Oldenburg GHRS: Gütekriterien der Nachbesprechung. Online unter: https://www.studienseminar-oldenburg-ghr.de/informationen-f%C3%BCr-die-livd/leitf%C3%A4den/ (Abrufdatum: 27.05.2022)

Studienseminar Osnabrück: Leitfaden zur Unterrichtsreflexion. Online unter: https://mediawiki.studienseminar-os.de/images/b/b7/Reflexionsbogen.pdf (Abrufdatum: 27.05.2022)

Thiel, C., Bellmann, J. & Küper, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann. 105-117.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: T. Häcker, W. Hilzensauer & G. Reinmann (Hrsg.): Bildungsforschung, 2008, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt "Reflexives Lernen". Online unter: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/ (Abrufdatum: 27.05.2022)

doi.org/10.35468/5969-10

Daniel Scholl, Yvette Völschow, Dorothee Anders, Simon Küth, Julia-Nadine Warrelmann, Marc Kleinknecht, Christopher Prilop und Kira Weber

Wie kann die professionelle Reflexion von angehenden Lehrer*innen digital gefördert werden? – Chancen und Grenzen neuer Tools in der Lehrer*innenbildung

Abstract

Die Reflexion, verstanden als das Nachdenken über die eigenen Kompetenzen, ist ein bedeutsames Mittel der professionellen (Weiter-)Entwicklung von Lehrer*innen. Wirksamkeit verspricht dieses Mittel allerdings erst dann, wenn spezifische Anlässe zur gezielten Auseinandersetzung mit bestimmten Kompetenzen geschaffen werden – eine Anforderung, die ausdrücklich an die Lehrer*innenbildung gerichtet ist. Um beispielhaft zu veranschaulichen, wie die Lehrer*innenbildung dieser Anforderung entsprechen kann, werden in diesem Beitrag drei Möglichkeiten zur digital gestützten Förderung von Reflexion vorgestellt: Mit zwei elektronischen Portfolios und einem Unterrichtsplanungsplug-in wurden Anlässe zum Zweck der Kompetenzentwicklung geschaffen, um über die Anwendung theoretischen Wissens in der beruflichen Praxis, Klassenführungskompetenzen und die Fähigkeit zu reflektieren, begründete Unterrichtsplanungsentscheidungen zu treffen.

1 Einleitung

Die Reflexion des eigenen Handelns, die der Professionalisierung im Beruf dient, gilt seit Jahrzehnten als wichtiges Ziel der Lehrer*innenbildung (vgl. Schön 1983). Die Förderung von Reflexion ist deshalb zu einem zentralen Bestandteil des Studiums geworden, in dem angehende Lehrer*innen lernen sollen, ihre berufs(feld)bezogenen Erfahrungen aus den schulpraktischen Studienanteilen und ihre berufsbiografischen Lernerfahrungen zu reflektieren (vgl. KMK 2019). In diesem selbstbezogenen Nachdenken über die eigenen Erfahrungen (vgl. Bengtsson 1995; Nguyen u.a. 2014) wird eine entscheidende Grundlage für die

doi.org/10.35468/5969-11

(Weiter-)Entwicklung professioneller (Handlungs-)Kompetenzen gesehen. Ein (Weiter-)Entwicklungspotenzial wird allerdings nicht in allen Formen selbstbezogenen Denkens gleichermaßen vermutet, sondern der Reflexion nur dann zugesprochen, wenn „es um das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der *eigenen Professionalität* zu arbeiten" (Aufschnaiter, Fraij & Kost 2019, 148) geht.
Wie komplex die Umsetzung der angedeuteten Anforderungen in der Lehrer*innenbildung ist, zeigt sich an zwei Herausforderungen, die entsprechende Vorhaben fortwährend begleiten:

1. So findet zwar seit vielen Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten wie beispielsweise der Reflexion (vgl. Aeppli & Loettscher 2016), der Teacher Reflection (vgl. Kayapinar & Erkus 2009), dem Reflective Thinking (vgl. Kember & Leung 2000), den reflexionsbezogenen Selbsterwartungen (vgl. Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner 2019) oder den reflexionsbezogenen Einstellungen (vgl. Göbel & Neuber 2022) und ihrer prozessualen Auslegung in Zyklusmodellen der Reflexion statt (vgl. z. B. Korthagen & Vasalos 2005). Trotzdem unterliegt das traditionsreiche Konzept der Reflexion, für dessen Kennzeichnung Akbari, Behzadpoor und Dadvand (2010) „more than six hundred reflective categories and behaviors" (213) feststellen, der dauerhaften Gefahr, als „catchword" (Wong 2016) mehrdeutig (vgl. Clarà 2015) zu bleiben und deshalb beständig nach Konzeptspezifikationen zu verlangen.
2. Mit dieser Gefahr sind nicht nur Schwierigkeiten für die empirische Untersuchung reflexionsbezogener Lehrer*innenkompetenzen verbunden (vgl. Feder & Cramer 2019), sondern auch Herausforderungen für die Konzeption spezifischer Lerngelegenheiten zur Förderung der Reflexionskompetenz (vgl. Klempin 2021). Solche Lerngelegenheiten scheinen nämlich nur dann ein Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung der eigenen Professionalität zu haben, wenn sie ein gezieltes und systematisches Nachdenken über eine auszubildende Kompetenz unterstützen und nicht schon in jeder Art von Reflexion ein Zweck dieser Lerngelegenheiten gesehen wird (vgl. Gelfuso & Dennis 2014).

Obwohl beide Herausforderungen miteinander zusammenhängen, wird der Schwerpunkt in diesem Beitrag auf die zweite gelegt. Im Folgenden wird die Frage fokussiert, wie angehenden Lehrer*innen zielführende Gelegenheiten zur Reflexion des eigenen professionellen Wissens und eigener beruflicher Erfahrungen geboten werden können, um die (Weiter-)Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu fördern. Als mögliche Antworten werden drei digitale Tools vorgestellt, die an Niedersächsischen Universitäten entwickelt wurden. Diese Tools eint der Versuch, die Reflexion als Mittel der (Weiter-)Entwicklung im Sinne der Grundstruktur von Reflexion anregen zu wollen, sich gedanklich auf das eigene Denken und Handeln zu beziehen (vgl. Dewey 1951), um bestimmte Kompetenzziele

doi.org/10.35468/5969-11

zu erreichen. Diese Ziele, zu deren Erreichung spezifische Reflexionsanlässe in zwei elektronischen Portfolios (1. und 2.) und einem Unterrichtsplanungsplugin (3.) dargeboten werden, betreffen: 1. das reflektierte Lehrer*innenhandeln im Verhältnis von Theorie und Praxis, 2. die professionelle Klassenführung und 3. das begründete Treffen von Unterrichtsplanungsentscheidungen. Alle drei Tools werden zunächst kurz vorgestellt, bevor ihre praktischen Implikationen für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden.

2 Zwei ePortfolios zur Reflexion von Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung

Als „Medium zur Einübung spezifischer Praktiken der Reflexion mit dem Ziel der Routinisierung einer reflexiven Haltung" (Idel & Schütz 2017, 211) haben ePortfolios in der Lehrer*innenbildung national wie international in den vergangenen Jahren große Popularität erlangt (vgl. z. B. Ciesielkiewicz, Wisser & Rozells 2019; Syzdykova u. a. 2021). Portfolios werden als Werkzeuge erachtet, die angehenden Lehrer*innen helfen können, „Lernergebnisse zu sammeln und (im Idealfall) zueinander in Beziehung zu setzen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren und wenn möglich Prozesse des eigenen Lernens auf diesem Wege für sich selbst und andere verständlich zu machen" (Reinmann 2011, 34f.). Ausgehend von einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen wird angenommen, dass die Nutzung solcher Werkzeuge eine systematische, kontinuierliche Reflexion der eigenen Lernprozesse unterstützt (vgl. Slepcevic-Zach & Stock 2018) und besonders in den Schulpraktika die Entwicklung spezifischer unterrichtlicher Kompetenzen angehender Lehrer*innen fördern kann (vgl. Hofmann u. a. 2016; Roberts & Kirk 2019). So können Portfolios zum Beispiel Effekte auf selbstevaluative Kompetenzen im Umgang mit beruflichen Erfahrungen und die Übertragung gewonnener Erkenntnisse auf neue Unterrichtssituationen oder die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die Veränderung in der Wahrnehmung des eigenen Denkens und die Unterrichtsplanung haben (vgl. Cramer u. a. 2019; Feder & Cramer 2019). Die beiden Portfolios, die nun vorgestellt werden, orientieren sich an diesen Chancen der Portfolioarbeit für die Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium und heben auf eine reflexive Bearbeitung von pädagogischen Praxiserfahrungen ab.

2.1 Die Wissensanwendung reflektieren – Das Vechtaer elektronische Portfolio (ePortfolio) in Stud.IP (Völschow und Warrelmann)

Das Vechtaer elektronische Portfolio (ePortfolio) unterstützt die Aufgabe der Lehrer*innenbildung, Lernprozesse angehender Lehrer*innen durch die Möglichkeit der situationsspezifischen und flexiblen Überführung von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen in professionelles Handeln anzustoßen (vgl. Baumert & Kunter 2006). Ein Schlüssel für

doi.org/10.35468/5969-11

die Bewältigung dieser Aufgabe wird in der Reflexion von Handlungserfahrungen verortet (z. B. Frey u.a 2019). Die Reflexion dieser Erfahrungen als Abgleich von eigenem Wissen mit der handelnden Umsetzung bietet u. a. die Chance, aus festgestellten Diskrepanzen Aufgaben für die eigene professionsbezogene (Weiter-) Entwicklung abzuleiten (vgl. Hatton & Smith 1995). Diese Chance ergibt sich, wenn Prozesse der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von eigenem Wissen und Handeln gezielt durch Reflexionsaufgaben bezogen auf den eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse initiiert werden (vgl. Bellin-Mularski 2016; Völschow & Warrelmann 2017).
Daran anknüpfend wird Reflexion im ePortfolio mit Hilzensauer (2017) als zyklischer Prozess begriffen, „durch den eine Erfahrung zu einer Erkenntnis wird, die für zukünftige Situationen einen erweiterten Handlungsspielraum darstellt. In der erneuten Erprobung dieses erweiterten Handlungsspielraums werden neue Erfahrungen gemacht und können somit als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen herangezogen werden.“ (29)
Eine der Grundlagen für diesen zyklischen Reflexionsprozess mittels ePortfolio bilden die Praxiserfahrungen, die angehende Lehrer*innen in einem 18-wöchigen Schulpraktikum mit angegliederter Seminarveranstaltung sammeln. Verortet ist dieses Praktikum seit der niedersächsischen Reform der Lehramtsausbildung von 2014 (GHR 300) in der Praxisphase im Master of Education. Ein übergreifendes Ziel dieser Praxisphase besteht darin, die lange beklagte Trennung von Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung aufzuheben und träges Wissen in reflektiertes Anwendungswissen zu übertragen (vgl. Gläser-Zikuda 2014). Das ePortfolio stellt eine Implementation einer digitalen Portfolioarbeit dar, die diesem übergreifenden Ziel verpflichtet ist.
Das ePortfolio (vgl. Abb. 1) wurde als Plug-in für das Lern- und Campusmanagementsystem Stud.IP[1] entwickelt und als ein digitaler Ort konzeptualisiert, an dem Studierende ihre Lernentwicklung kompetenzbezogen dokumentieren, reflektieren, systematisieren, organisieren, austauschen und präsentieren können[2]: In einem „digitalen Aktenordner“, der beliebig erweitert werden kann, kreieren die Studierenden ein eigenes, für andere zunächst nicht einsehbares ePortfolio, das sie individuell und adressat*innengebunden für Kommiliton*innen oder Dozent*innen freischalten und so für kollaboratives Peerarbeiten öffnen können

1 Das Stud.IP-Plug-in wurde im Rahmen einer ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF) im Projekt „BRIDGES”, Teilprojekt „Beratung und Selbstreflexion“, von 2016 bis 2019 entwickelt.

2 Technisch ist die ePortfoliofunktion an die sogenannte Courseware – aktuell noch als Plug-in – geknüpft. Diese Funktion ermöglicht es, vielfältige interaktive, multimediale Portfolioeinheiten zu erstellen. Mit dem nächsten Update von Stud.IP 4 auf Stud.IP 5 gehen die für die ePortfolioarbeit bewährten Funktionen direkt über in die in Stud.IP verankerte Courseware und damit in den Stud.IP-Kern. Ab dann stehen diese Funktionen allen Stud.IP nutzenden Hochschulen zur Verfügung.

doi.org/10.35468/5969-11

(vgl. Völschow, Israel & Warrelmann 2019). Einzelne Reflexionsbereiche können dabei allerdings auch vollständig privat bleiben – wenn sich hier z. B. tagebuchähnliche Reflexionen wiederfinden, die nicht für andere einsehbar werden sollen (vgl. Völschow & Warrelmann 2020). Daneben umfasst das ePortfolio auch die Möglichkeit, digital verfügbare eigene oder fremde Materialien, z. B. Bilder, Videos, Audiodateien, Webseiten, Podcasts, Texte oder PDFs einzubinden, und diese Materialien zeitversetzt oder simultan und personengenau auch für Feedbackpartner*innen freizugeben.

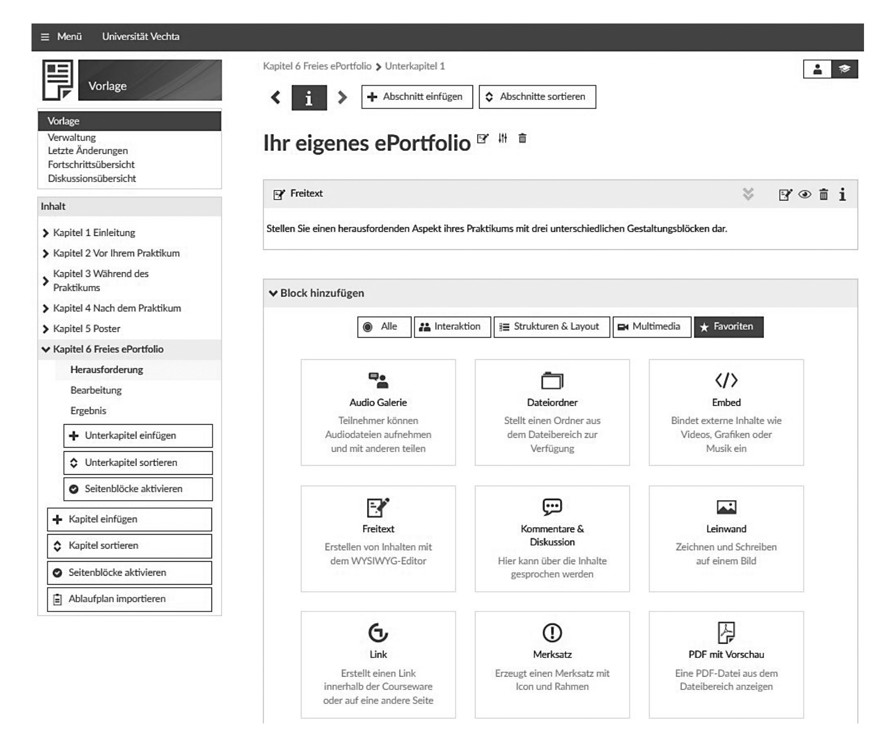


Abb. 1: Blockauswahl im ePortfolio in Stud.IP (9 von 28 möglichen Blöcken), eigene Darstellung

Das ePortfolio bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten, vorhandene Reflexionsanlässe zu nutzen oder individuell neu zu schaffen. So gibt es z. B. gezielte Fragestellungen zu Erwartungen, Wunschvorstellungen, Ängsten oder ihren Ursprüngen, die eine Gegenüberstellung mit der erlebten Realität in der Schul- und Unterrichtspraxis anregen und dadurch die Praxisreflexion unterstützen. Außerdem finden sich im ePortfolio theoriegestützte Impulse samt Aufgabenstellungen, die dabei helfen sollen, auf Distanz zum Erlebten zu gehen, um Praxissituationen theoretisch zu durchdenken und damit zur „Werdung" (Schön 1987, 27) von

reflexiveren Praktiker*innen beizutragen. Hierzu zählen auch Impulse zur Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Positionen und Theorien, die Fremd- und Selbstreflexion für die Analyse und Beurteilung von Unterricht, die kooperative Unterrichtsplanung sowie deren Reflexion und Anregungen für den Vollzug des Wechsels von der Schüler*innen- zur Lehrer*innenrolle. Vergleichbare Impulse gibt es schließlich für die Analyse und Reflexion des eigenen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklungsstandes (vgl. Bellin-Mularski 2016), beispielsweise für eine umfassende Berufswahlreflexion zur Betrachtung des eigenen Berufswahlweges mittels metaphorischer Straßen (vgl. Völschow, Israel & Warrelmann 2019; Schlee 2019). Viele der Aufgaben, die veranstaltungsübergreifend teilweise als Sammlung vorliegen und Lehrenden auf Wunsch zur Verfügung gestellt werden oder die die Lehrenden veranstaltungsspezifisch selbst formulieren, sollen über die angestoßenen Reflexionsprozesse zur Feststellung eigener beruflicher Entwicklungsaufgaben führen.

Das ePortfolio wird an der Universität Vechta seit dem Sommersemester 2018 genutzt. Erste Evaluationsergebnisse mittels teilstandardisierter Befragungen und Interviews deuten darauf hin, dass die Studierenden vor allem von der Ortsunabhängigkeit des ePortfolios profitieren (vgl. Völschow, Warrelmann & Brunner 2021): Sie können es überall nutzen, wo sie über einen Internetzugang und ein Endgerät verfügen, um flexibel aktuell anliegende Themen festzuhalten und direkt bzw. im Nachgang notiz- oder tagebuchartig zu reflektieren. Diese Möglichkeit wird als hilfreich erachtet, weil sie die Gelegenheit birgt, den Reflexionsumfang bedarfsangemessen mitzugestalten. Auch die interaktiven Kommunikations- und Vernetzungsoptionen sowie die zeitliche Nähe etwaiger Rückmeldungen anderer sind vorteilhaft für die selbstbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Entwicklung.

2.2 Durch Reflexions- und Feedbackprozesse Kernpraktiken des Unterrichtens fördern – Das Lüneburger ePortfolio als Reflexionstool im Schulpraktikum von Lehramtsstudierenden (Anders, Kleinknecht, Prilop und Weber)

Unter vergleichbaren theoretischen Prämissen wie das Vechtaer ePortfolio wurde auch das Lüneburger ePortfolio[3] als Reflexionsunterstützung der eigenen Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen aus Schulpraktika entwickelt. Das Lüneburger ePortfolio unterstützt im Vergleich zum Vechtaer ePortfolio Reflexionsprozesse in Bezug auf spezifische Kernpraktiken (Core Practices) des Unterrichtens, deren Erwerb in den schulischen Praxisphasen des Bachelorstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg im Zentrum steht. Kernpraktiken beschreiben elementare Tätigkeiten von Lehrer*innen, die häufig

3 Das Lüneburger ePortfolio wurde im Rahmen des Projekts „Zukunftszentrum Lehrerbildung Netzwerk“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF) entwickelt.

im Unterricht vorkommen, in verschiedenen Fächern relevant sind und nachweislich das Lernen der Schüler*innen verbessern (vgl. z. B. Forzani 2014; McDonald, Kazemi & Kavanagh 2013). Als Kernpraktiken werden beispielsweise das Vorbeugen von Unterrichtsstörungen, das Geben von Feedback oder das Stellen kognitiv aktivierender Fragen angesehen (vgl. Altmann u. a. 2019). Kernpraktiken gruppieren sich um Herausforderungen, vor denen insbesondere auch Noviz*innen stehen, wenn sie im Praktikum zum ersten Mal eigenen Unterricht durchführen (vgl. Kleinknecht & Weber 2020). Mit dem Core-Practice-Ansatz geht die hochschuldidaktische Vorstellung einher, dass Lehramtsstudierende diese Praktiken von Beginn des Studiums an erlernen, das heißt, sie theoretisch verstehen und erproben sowie kontinuierlich einüben können. Entsprechende digitale Lernumgebungen haben zum Ziel, ein planvolles und authentisches Üben sowohl während der Praktika als auch in vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen zu unterstützen und den Erwerb der Kernpraktiken durch fortlaufende Reflexions- und Feedbackprozesse, auch über mehrere Praxisphasen hinweg, zu fördern.

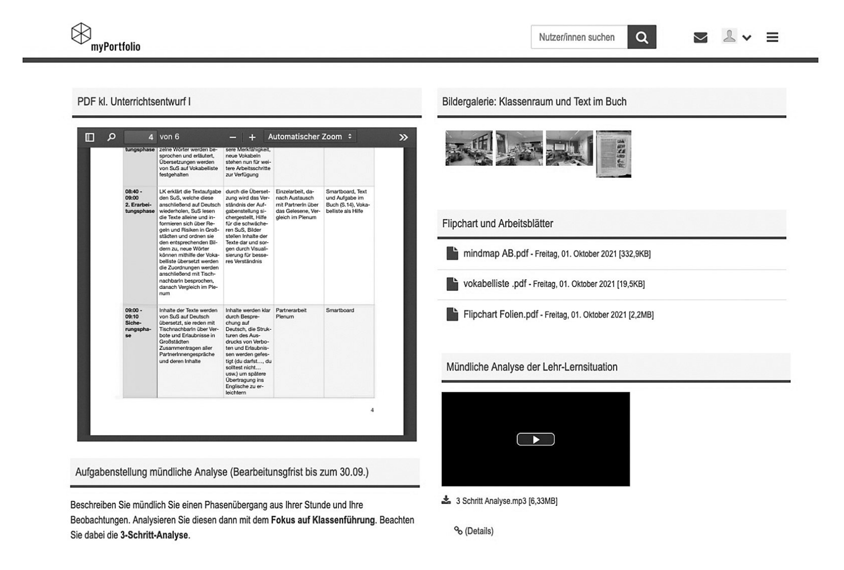


Abb. 2: Ausschnitt aus einer myPortfolio-Ansicht mit Unterrichtsentwurf, Bilder- und Materialsammlung und audiobasierter Drei-Schritt-Analyse, eigene Darstellung

Vor diesem Hintergrund wurde an der Leuphana Universität Lüneburg ein ePortfolio als Reflexions- und Feedbacktool für die Schulpraktika im Bachelorstudium entwickelt (s. Abb. 2), in dessen Mittelpunkt strukturierte Reflexions- und Feedback-Zirkel stehen (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016; Prilop, Weber & Kleinknecht 2020; Weber u. a. 2018), die den angehenden Lehrer*innen helfen sollen,

doi.org/10.35468/5969-11

eigenen und fremden Unterricht zu reflektieren und ihre Klassenführungskompetenzen weiterzuentwickeln. Neben der Reflexion des didaktisch-methodischen und persönlichen Kompetenzzuwachses mit Fokus auf Klassenführungskompetenzen liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Kernpraktik „einen Phasenübergang managen“ (siehe Abb. 2). Die Kernpraktik ist curricular verankert und stellt einen zu erwerbenden Kompetenzbereich im ersten Schulpraktikum dar.
Der Reflexions- und Feedback-Zirkel im ePortfolio beginnt mit der Reflexion des eigenen Unterrichts mit Hilfe der Drei-Schritt-Methode. Im ersten Schritt wird eine selbst ausgewählte Lehr-Lern-Situation mit einem Fokus auf der zu entwickelnden Kernpraktik beschrieben. Die Kernpraktik ist dabei curricular verankert und stellt einen zu erwerbenden Kompetenzbereich im ersten Schulpraktikum dar. Im zweiten Schritt bewerten die angehenden Lehrer*innen ihr Handeln in der ausgewählten Lehr-Lern-Situation. Sie begründen ihre Unterrichtshandlungen unter Verwendung wissenschaftlicher Begriffe in Bezug auf die Lernwirkung. Im dritten und abschließenden Schritt werden Handlungsalternativen entwickelt. Auf die Reflexion folgt Peer-Feedback von zwei Kommiliton*innen. Die Peer-Feedbacks folgen erneut der Drei-Schritt-Methode. Im Anschluss an das vollständige Durchlaufen der Reflexions- und Feedbackzirkel ziehen die angehenden Lehrer*innen eine Feedbackbilanz und resümieren, welche Handlungsalternativen aus der Selbstreflexion und den Peer-Feedbacks sie für ihren weiteren Kompetenzerwerb nutzen wollen. An verschiedenen Stellen binden die Studierenden neben Texten und Dokumenten auch Audiodateien, Fotos oder eigene Unterrichtsvideos ein, um gezielt die Potenziale der Multimedialität von ePortfolios für den Reflexions- und den Feedbackprozess zu nutzen (siehe auch Anders u. a. 2022).
Sowohl für die Selbstreflexion als auch für das Peer-Feedback erhalten die Studierenden in der ePortfolio-Umgebung methodische und inhaltliche Unterstützung. So wird der Reflexions- und Feedback-Zirkel anhand eines Worked-Examples dargestellt. Notwendige Beobachtungsindikatoren sowie Kriterien für die Reflexion und das Feedback sind in das ePortfolio eingebunden und werden zusätzlich in den begleitenden Lehrveranstaltungen vermittelt und eingeübt. Die angehenden Lehrer*innen erhalten so forschungsbasierte Kriterien (Gippert u. a. 2019) für die Kernpraktik „einen Phasenübergang managen“ und bekommen die Drei-Schritt-Methode erläutert, die eine tiefgehende Reflexion im Sinne des knowledge-based reasoning bewirken soll (vgl. Seidel u. a. 2011). Forschungsbefunde im Bereich des kollegialen Feedbacks (vgl. Kluger & De Nisi 1996; Prilop, Weber & Kleinknecht 2021) betonen die Bedeutung von qualitativ hochwertigem Feedback für die Kompetenzentwicklung. Die Qualität des Feedbacks soll daher durch in das ePortfolio eingebundene Feedbackprompts (z. B. Wo zeigt sich erfolgreiches Unterrichtshandeln?; vgl. Gan & Hattie 2014) gesteigert werden. Zur metakognitiven Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung hinsichtlich der im Praktikum

doi.org/10.35468/5969-11

erprobten und im ePortfolio reflektierten Kernpraktik nehmen die Studierenden in ihrem ePortfolio darüber hinaus Bezug auf ihre Reflexionen aus vorangegangenen Praxisphasen sowie auf ihre Erkenntnisse aus dem Vorbereitungsseminar. Sie formulieren Lernschritte und -ziele für das folgende Langzeitpraktikum im Master-Studium. In die digitalen Portfolio-Vorlagen integrierte Prompts unterstützen dabei in Form von Hinweisen oder Leitfragen die metakognitive Reflexion (vgl. z. B. Glogger u. a. 2009).
Das ePortfolio wird am Ende der praktikumsvorbereitenden Vorlesung eingeführt und den Studierenden in einer gemeinsamen Einführungsveranstaltung vor Praktikumsbeginn noch einmal ausführlich erläutert. Zur Vorbereitung auf die Arbeit mit dem ePortfolio erhalten die Studierenden zudem ein Erklärvideo und einen Portfolio-Leitfaden. Während des Praktikums arbeiten die angehenden Lehrer*innen auf der myPortfolio-Plattform in geschlossenen Gruppen mit den Lehrenden und Kommiliton*innen ihres Begleitseminars zusammen. Innerhalb ihrer Gruppe geben sie ihre ePortfolios zur gemeinsamen Ansicht frei und ermöglichen auf diese Weise orts- und zeitunabhängiges Feedback.
Im Sommersemester 2020 wurde das ePortfolio erstmalig für alle Studierenden in den Schulpraktischen Studien 2 im vierten Bachelor-Semester eingesetzt. Die Einführung wurde mittels begleitender Online-Befragung evaluiert. Von besonderem Interesse war dabei die Akzeptanz des entwickelten ePortfolios aus Studierendensicht, die mit standardisierten Skalen von Ahmed und Ward (2016) erhoben wurde. Im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Verhältnisses ist die Wirksamkeit von ePortfolioarbeit von der Nutzung des gestalteten Angebots abhängig (vgl. Ziegelbauer 2016). Als Bedingung für die adäquate Nutzung kommt der Akzeptanz des Tools daher eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Feder, Cramer & Fütterer 2021; Ziegelbauer 2016). Mit selbst erstellten Items in geschlossenem und offenem Antwortformat wurden zudem Usability und wahrgenommener Nutzen des entwickelten ePortfolios erfragt. Mit Ausnahme kleinerer technischer Schwierigkeiten waren die Rückmeldungen durchweg sehr positiv (vgl. Anders u. a. 2022). Die Studierenden schätzen insbesondere die klare Strukturierung der digitalen Portfolio-Vorlagen. Die gleichermaßen strukturierte und durch die Möglichkeit des Feedbacks dialogische Form der Unterrichtsreflexion im ePortfolio unterstützt das Üben von Kernpraktiken in den schulischen Praxisphasen und kann helfen, das in der Hochschule erworbene Wissen zu Klassenführung in der schulischen Praxis anzuwenden. Die gezielte Einbindung von Video- und Audiodateien wirkt sich dabei besonders positiv auf die Akzeptanz des Tools aus (vgl. Anders 2022).

doi.org/10.35468/5969-11

3 Die Reflexionsförderung zur Entwicklung der Unterrichtsplanungsfähigkeit – Das Unterrichtsplanungsplug-in in Stud.IP (Scholl & Küth)

Das Plug-in „Unterrichtsplanung"[4] richtet sich insbesondere an angehende Lehrer*innen im vierten Semester im unbegleiteten sechswöchigen Allgemeinen Schulpraktikum (die bereits im vorbereitenden Seminar mit dem Plug-in vertraut gemacht werden) und in der Praxisphase im Master of Education, in der sie Unterricht fachdidaktisch planen. Dieses Plug-in zielt auf die Förderung der Reflexivität der eigenen Planungsüberlegungen zur Entwicklung der Unterrichtsplanungsfähigkeit, speziell des wechselwirkenden Planungsentscheidens, das eine zentrale Rolle für die Planung spielt. Denn in der Planung wird das unterrichtliche Lehr-Lernhandeln – in Abhängigkeit von zeitlichen, inhaltlichen, methodischen, medialen, individuellen und situativen Randbedingungen (Planungsbereiche) – gedanklich durch Planungsentscheidungen strukturiert, sodass die Unterrichtsplanung eine „didaktische Reflexion" (David 2018, 74) und „‚anticipatory reflection' as future-oriented reflection before action" (Conway 2001, 90) darstellt. Dabei werden die zu treffenden Planungsentscheidungen gleichzeitig metakognitiv gesteuert, weil Planendende unter anderem über die Stimmigkeit ihrer Planungsentscheidungen nachdenken (Planungsprinzip der Interdependenz – vgl. Vogelsang & Riese 2017), um eine kohärente Handlungsstruktur zu antizipieren (Passen zum Beispiel die Ziele und Methoden zueinander und zu den Lernvoraussetzungen?) (vgl. Miller, Galanter & Pribram 1960).
Gerade diese metakognitive Steuerung des Treffens von Planungsentscheidungen erweist sich insbesondere für angehende Lehrer*innen als kognitiv überfordernd, die Unterricht meist unstimmig planen (vgl. Schrader & Schöb 2016): Ein möglicher – bisher aber ungeprüfter – Grund dafür könnte sein, dass die stimmige gedankliche Verknüpfung einer großen Menge von beispielsweise ziel- und inhaltsbezogenen Planungsentscheidungen untereinander und mit den lernbereichsspezifischen Voraussetzungen der Schüler*innen die Kapazitäten der Informationsverarbeitung des Arbeitsgedächtnisses übersteigt (vgl. Sweller, van Merriënboer & Paas 2019). Das entwickelte Unterrichtsplanungsplug-in soll deshalb eine kognitiv entlastende Planungsumgebung anbieten, in der ein Selbst-

4 Wie das Vechtaer ePortfolio wurde auch das Plug-in „Unterrichtsplanung" für die Lernplattform Stud.IP entwickelt, wobei es inzwischen allen Hochschulen, die Stud.IP nutzen, als Open Educational Resource zur Verfügung steht. Das Plug-in „Unterrichtsplanung" wurde im interdisziplinären Kooperationsprojekt „DU – Digitales Unterrichtscoaching im Bachelor Combined Studies mit Lehramtsoption" (Qualität Plus – Programm für gute Lehre in Niedersachsen, MWK) an der Universität Vechta in Zusammenarbeit der Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit den Fachdidaktiken Geografie, Mathematik und Sport, unterstützt durch das Vechtaer Zentrum für Lehrer*innenbildung und den ELAN e.V. verwirklicht.

doi.org/10.35468/5969-11

kontrollsystem angehende Lehrer*innen zur Metareflexion über ihren eigenen Planungsprozess anregt, wodurch das stimmige Treffen von Planungsentscheiden entwickelt werden soll.

Um dieses Ziel zu erreichen, bietet das Plug-in eine Benutzer*innenoberfläche als strukturierte Planungsumgebung auf der Grundlage eines allgemein- und fachdidaktisch integrativen Planungsmodells an, in der die Planungsaufgabe als Strukturplanung abgebildet ist. Im Rahmen dieser Strukturplanung treffen die angehenden Lehrer*innen interdependente Planungsentscheidungen, also planungsmodellgeleitete wechselseitig begründete Entscheidungen für und gegen Planungsoptionen in einem Planungsbereich (z. B. Methodik) in Abhängigkeit von den getroffenen Entscheidungen in anderen Planungsbereichen (z. B. Ziele). Auf der Startseite des Plug-ins kann zunächst ein Plan angelegt oder zur weiteren Bearbeitung ausgewählt werden. Auf der Hauptseite eines Plans können dann die sechs Planungsbereiche „situative Voraussetzungen", „individuelle Voraussetzungen", „Intentionalität", „Inhalt", „Methodik" und „Medien", denen jeweils ein Icon zugeordnet ist, angewählt und mit Notizen befüllt werden, wobei sich die jeweiligen Planungsbereiche weiter aufgliedern (z. B. die individuellen Voraussetzungen in „Motivation", „Interesse", „Vorwissen" etc.). Zu jedem Planungs(teil)bereich gibt es prägnante Informationsbausteine, durch die diese näher gekennzeichnet werden und in denen konkretisiert wird, welche Planungsvoraussetzungen gesammelt und analysiert oder welche Planungsüberlegungen zueinander in Beziehung gesetzt werden sollten. Eine Bearbeitungsreihenfolge dieser Bereiche ist nicht vorgegeben und ein schneller Wechsel zwischen den Bereichen ist jederzeit möglich. Durch diese Funktion soll zunächst ein kognitiv entlastender Orientierungsrahmen für die Verschriftlichung von Planungsüberlegungen geboten werden.

Zusätzlich beinhaltet das Plug-in ein Selbstkontrollsystem (vgl. Abb. 3), das Metakognitionen zur Unterrichtsplanung (vgl. Jiang, Ma & Gao 2016; Tay u. a. 2021) anregen und besonders die exekutiven Prozesse der Planung, Überwachung und Steuerung (vgl. Hasselhorn 1992) der Planungsüberlegungen im Sinne des Interdependenzprinzips fördern soll. Insgesamt soll durch diese Funktion die Reflexivität der Unterrichtsplanung im Sinne nicht-linearer und dynamischer Planungsüberlegungen unterstützt werden, die systematisch gesehen einer interdependenten Unterrichtsplanung entspricht und sich empirisch vor allem bei Expert*innen findet (vgl. Westerman 1991).

doi.org/10.35468/5969-11

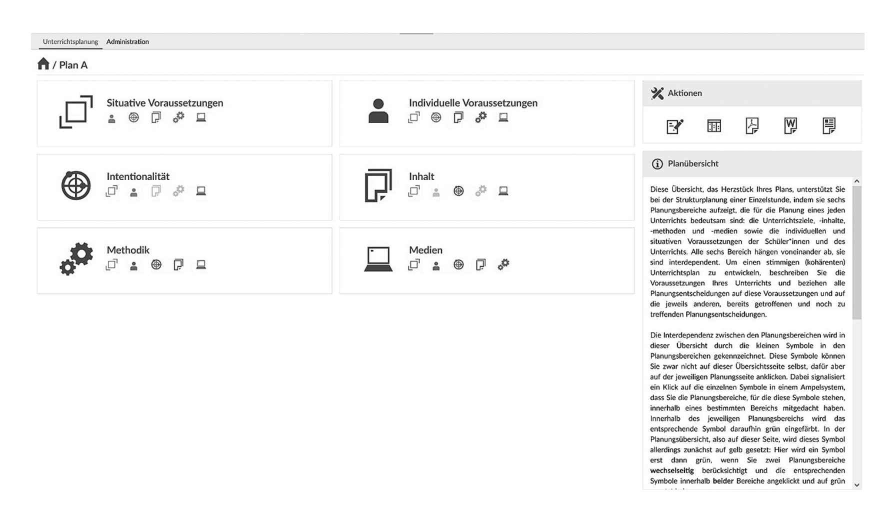


Abb. 3: Startseite der Strukturplanung im Unterrichtsplanungsplug-in mit iconbasiertem Selbstkontrollsystem und beispielhaftem Informationsbaustein, eigene Darstellung

Das Selbstkontrollsystem weist die Nutzer*innen in jedem der sechs Planungsbereiche und auf der Hauptseite auf die ausstehende Reflexion der eigenen Planungsentscheidungen vor dem Hintergrund der anderen fünf Bereiche mittels iconbasierter Ampelsymbolik hin (vgl. Küth u. a. 2021): Innerhalb eines jeden Planungsbereichs sind die fünf Icons der anderen Planungsbereiche dargestellt und zunächst rot eingefärbt. Werden bestimmte Planungsentscheidungen getroffen oder Voraussetzungen analysiert, wird den Nutzer*innen durch die roten Icons signalisiert, diese Entscheidungen mit den Informationen in den anderen Planungsbereichen und den Voraussetzungen abzugleichen. Auf der Hauptseite des Plans werden Interdependenzen dann gelb angezeigt, wenn sie nur einseitig, d. h. aus einem Planungsbereich heraus, geprüft wurden, und grün, wenn der jeweilige Zusammenhang auch im anderen Bereich mitbedacht wurde. Im Ergebnis soll dieses strukturierte Selbstkontrollsystem dazu führen, die arbeitsgedächtnisintensive Planungsaufgabe zuerst in viele dichotome Teilaufgaben zu zerlegen und sie dann sukzessiv zur Gesamtaufgabe zusammenzuführen (part-whole sequencing, vgl. Gerjets, Scheiter & Catrambone 2004).

Das Plug-in wurde bereits formativ und summativ auf mögliche Konfundierungen durch die Oberfläche und die digitale Darstellung der Planungsstruktur hin untersucht. So wurde in einer Befragung von 81 Studierenden, die das Plug-in in einem Workshop kennengelernt haben und es in ihrem Allgemeinen Schulpraktikum nutzen konnten, mittels der System Usability Scale (SUS; vgl. Brooke 1996) eine akzeptable Benutzer*innenfreundlichkeit festgestellt (vgl. Küth 2022). Die Studierenden bewerteten das Plug-in außerdem mit einem Adjektivrating durch-

schnittlich besser als „gut“. Zuvor hatten bereits zehn Expert*innen das Plug-in gesichtet und auf mögliche Fehler und Verletzungen von Designprinzipien hin untersucht. Die Wirksamkeitsevaluation unter der Frage, inwiefern das Plug-in die Metakognition fördert und darüber vermittelt die Fähigkeit zum interdependenten Planungsentscheiden verbessert, steht noch aus. Ein entsprechender vignettenbasierter Fähigkeitstest zur Erfassung des interdependenten Planungsentscheidens wurde allerdings bereits entwickelt (Scholl, Küth & Schüle angenommen).

4 Fazit und Diskussion

Nicht nur die Spezifikation des komplexen und vor dem Hintergrund des Forschungsstand kontrovers diskutierten Konstrukts der Reflexion, sondern auch die gezielte Förderung der Reflexionskompetenz zum Zweck der Kompetenzentwicklung stellt eine dauerhafte Herausforderung für die Lehrer*innenbildung(sforschung) dar. Um Beispiele für die Bewältigung dieser zweiten Herausforderung aufzuzeigen, wurden in diesem Beitrag drei digitale Tools vorgestellt. Diese Tools setzen einerseits auf den Wert, den elektronische Portfolios (vgl. Segaran & Hasim 2021) und Unterrichtsplanungssoftware (vgl. Strickroth 2019) für die Kompetenzförderung haben können. Andererseits zielen diese Tools darauf, Reflexion im Sinne eines „thinking *on* or about the experience of teaching“ (van Manen 1995, 34) als Mittel zur Kompetenzentwicklung anzuregen: Im Vechtaer ePortfolio steht die Reflexion der Anwendung von Wissen in der Praxisphase im Masterstudium im Vordergrund. Im Lüneburger ePortfolio werden die Reflexion von Kernpraktiken und die eigene Kompetenzentwicklung dieser Praktiken im Bachelorstudium fokussiert. Im Unterrichtsplanungsplug-in wird die Möglichkeit zur Reflexion eigener Unterrichtsplanungsüberlegungen während des Allgemeinen Schulpraktikums im Bachelorstudium und der Praxisphase im Masterstudium gegeben. Alle drei Tools, die als Angebote gedacht sind, können zwar im Selbststudium genutzt werden. Da es allerdings in keinem der Tools eine automatisierte Auswertung der Reflexionsergebnisse mit einhergehender inhaltlicher Rückmeldung gibt, werden sie im Rahmen von spezifischen Seminarveranstaltungen eingesetzt, in denen die Erträge der Reflexion dann aufgegriffen werden. Im direkten Vergleich zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Reflexionsförderung durch die drei Tools (vgl. Tab. 1).

doi.org/10.35468/5969-11

Tab. 1: Vergleich der drei vorgestellten Tools

	Vechtaer ePortfolio	Lüneburger ePortfolio	Vechtaer Unterrichts-planungsplug-in
Plattform	Stud.IP	Mahara (myportfolio)	Stud.IP
Adressat*innen	Bachelorstudierende im 4. Semester im Allgemeinen Schulpraktikum und insbesondere Masterstudierende in der Praxisphase	Bachelorstudierende im 4. Semester	Insbesondere Bachelorstudierende im 4. Semester im Allgemeinen Schulpraktikum und Masterstudierende in der Praxisphase
geförderter Aspekt der Reflexion	Berufswahlreflexion, Theorie-Praxisreflexion, Theorie-Praxistransferreflexion, Theoriereflexion	Allgemeiner didaktisch-methodischer Kompetenzzuwachs, spezifischer Kompetenzzuwachs bzgl. „einen Phasenübergang managen" im Bereich Klassenführung	Metakognition als Aspekt der Reflexivität unterrichtsplanerischer Entscheidungen, durch den diese Entscheidungen auf ihre Stimmigkeit hin geprüft werden
theoretischer Hintergrund	Konstruktivismus, reflexive Lehrer*innenprofessionalisierung, Forschungsprogramm Subjektive Theorien	Core Practices – Learning Cycle	Allgemein- und fachdidaktische Planungs(kompetenz)-modelle, empirische Befunde zum Decision-Making und Cognitive Load-Theorie
Verfahren der Reflexions-förderung	ePortfolio-Arbeit (Text, Bild, Ton, Video etc.) mit Reflexionsförderung über entsprechende Aufgabenstellungen, aufgabengeführter Peer-Austausch	Drei-Schritt-Analyse (Worked Example), Peer-Feedback (Feedbackprompts, Worked Example), Einbindung von Video- bzw. Audio-Dateien	Kognitiv entlastender Orientierungsrahmen mit Informationsbausteinen für die Strukturplanung, Ampelsystem zur Selbstkontrolle des Nachdenkens über die Interdepenendenz der Planungsentscheidungen und Zergliederung der komplexen Planungsaufgabe in Teilaufgaben

Hinsichtlich des Erfolgs dieser Reflexionsgelegenheiten zeigen die ersten Evaluationen aller drei Tools, dass zumindest die Nutzer*innenzufriedenheit größtenteils hoch ist und den jeweiligen Möglichkeiten der Reflexionsförderung ein grundsätzliches Potenzial zugesprochen wird, spezifische Aspekte der (Weiter-)Entwicklung professioneller (Handlungs-)Kompetenzen zu unterstützen. Bei der Funktionsvielfalt stehen genauere Wirksamkeitsanalysen aber noch aus. Für die beiden ePortfolios gilt deshalb, dass sie zunächst auf die zwar gut begründbaren

doi.org/10.35468/5969-11

Stärken von Portfolios als Reflexionswerkzeuge setzen (vgl. Reinmann & Hartung 2013) und auf kognitionspsychologisch orientierter Forschung zu Lerntagebüchern (z. B. Glogger u. a. 2009) und Unterrichtsfeedback (vgl. Kleinknecht & Weber 2020) aufbauen. Dennoch liegen auch für sie wie für den Portfolioeinsatz in der Lehrer*innenbildung in Deutschland insgesamt noch zu wenige stützende empirische Befunde vor (vgl. Feder & Cramer 2019). Ebenso stehen Wirksamkeitsanalysen des Unterrichtsplanungsplug-ins bezüglich seiner Förderung von Metakognitionen und seiner Entlastung des Arbeitsgedächtnisses während der Planungsaufgabe noch aus.
Insgesamt kann für alle drei Tools resümiert werden, dass sie für eine mögliche Vielfalt von Wegen zur Reflexionsermutigung stehen. Der Anspruch, dafür spezifische Gelingensbedingungen zu bieten (vgl. Hatton & Smith 1995), muss aber noch genauer untersucht werden – zumal alle Tools ausgeprägte selbstregulatorische Kompetenzen (z. B. Zimmerman 2000) für den Reflexionserfolg voraussetzen.

Literatur

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34 (1), 78–97.

Ahmed, E. & Ward, R. (2016): Analysis of factors influencing acceptance of personal, academic and professional development e-portfolios. In: Computers in Human Behavior, 63, 152–161.

Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010): Development of English language teaching reflection inventory. In: System, 38 (2), 211–227.

Altmann, A. F., Weber, K. E., Prilop, C. N., Kleinknecht, M. & Nückles, M. (2019): Förderung von Kernkompetenzen in der Lehramtsausbildung durch videobasiertes Microteaching und Peerfeedback. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 123–223.

Anders, D., Weber, K. E., Kleinknecht, M. & Ehmke, T. (2022): Einsatz von E-Portfolios in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung – Entwicklung, Implementation und Evaluation. In: T. Ehmke, S. Fischer-Schöneborn, K. Reusser, D. Leiß, T. Schmidt & S. Weinhold (Hrsg.): Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung. Weinheim: Beltz. 304–326.

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2 (1), 144–159.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.

Bellin-Mularski, N. (2016): Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument. In: W. Pfau, C. Baetge, S. M. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.): Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre. Münster, New York: Waxmann. 131–142.

Bengtsson, J. (1995): What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. In: Teachers and Teaching, 1 (1), 23–32.

Brooke, J. (1996): SUS – A 'quick and dirty' usability scale. In: P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester & I. L. McClelland (Hrsg.): Usability Evaluation in Industry. Taylor & Francis. 189–194.

doi.org/10.35468/5969-11

Ciesielkiewicz, M., Wisser, W. & Rozells, D. (2019): International perspectives on ePortfolios in higher education: Case studies from Asia, North America and Europe. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14 (21), 96–109.
Clarà, M. (2015): What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. In: Journal of Teacher Education, 66 (3), 261–271.
Conway, P. F. (2001): Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. In: Teaching and Teacher Education, 17(1), 89–106.
Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65 (3), 401–423.
David, L. (2018): Gedanken über das Lehren. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer VS.
Dewey, J. (1951): Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Zürich: Morgarten Verlag, Conzett & Huber.
Feder, L., Cramer, C. & Fütterer, T. (2021): Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde. In: N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.): Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Tübingen: Tübingen University Press. 209–221.
Forzani, F. (2014): Understanding „Core Practices“ and „Practice-Based“ teacher education: Learning from the past. In: Journal of Teacher Education, 65 (4). 357–368.
Frey, A.; Kriesche, J.; Protzel, M.; Döring-Seipel, E.; Nitsche, K. (2019): Kompetenzen stärken und Reflexion anregen – Beispiele für gelungene Maßmahmen zur Professionalisierung und Transfersicherung im Rahmen der Lehrer(innen)bildung. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer Aktuelle Beiträge zur Grundschulpädagogik. Wissenschafts-Praxis-Transfer. Aktuelle Forschung zur Grundschulpädagogik und Frühen Kindheit. Wiesbaden: Springer. 59–70.
Gelfuso, A. & Dennis, D. V. (2014): Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. In: Teaching and Teacher Education, 38, 1–11.
Gerjets, P., Scheiter, K. & Catrambone, R. (2004): Designing instructional examples to reduce intrinsic cognitive load: Molar versus modular presentation of solution procedures. In: Instructional Science, 32 (1/2), 33–58.
Gippert, C., Gold, B., Seeger, D., Junker, R. & Holodynski, M. (2019): Manual zur theoriegeleiteten Interpretation klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse. Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
Gläser-Zikuda, M. (2014): Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Jenaer Modell. In: K. Kleinespel (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 254–267.
Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M., & Renkl, A. (2009). Activation of learning strategies in writing learning journals: The specificity of prompts matters. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 23 (2), 95–104.
Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Online first: https://doi.org/10.1007/s11618-022-01069-0.
Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D. C., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. M. (2005): How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness & H. Duffy (Hrsg.): Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 358–389.

Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr. 35–63.
Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: Teaching & Teacher Education, 11 (1), 33–49.Hilzensauer, W. (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lehrangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster, New York: Waxmann.
Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann. 23–39.
Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 210–213.
Jiang, Y., Ma, L. & Gao, L. (2016): Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. In: Teaching and Teacher Education, 59, 403–413.
Kayapinar, U. & Erkus, A. (2009): Measuring teacher reflection: development of TRS. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 37, 144–158.
Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. & Yeung, E. (2000): Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4), 381–395.
Klampfer, A. (2013): E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016): Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. In: Teaching and Teacher Education, 59, 45–56.
Kleinknecht, M. & Weber, K. E. (2020): Zum ersten Mal eine Klasse führen? Kompetenzförderung durch Reflexions- und Feedback-Zirkel im ersten Schulpraktikum. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Qualitätsförderung Schule. Berlin.
Klempin, C. (2021): Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. In: Journal für LehrerInnenbildung, 21 (1), 76–85.
Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996): The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. In: Psychological Bulletin, 119 (2), 254–284.
KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 17.09.2019)
Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching, 11 (1), 47–71.
Küth, S. (2022): Eine neue Chance für die empirische Fundierung der Praktikabilität didaktischer Unterrichtsplanungsmodelle: Heuristische Evaluation einer digitalen Planungshilfe. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2021, 110–126.
Küth, S., Scholl, D., Rheinländer, K. & Schüle, C. (2021): Die Optimierung von Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung – eine Utopie? In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 42, 217–236.
Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019): Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung reflexionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: Empirische Pädagogik, 33 (3), 164–179.

doi.org/10.35468/5969-11

McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013): Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. In: Journal of teacher education, 64 (5), 378–386.

Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960): Plans and the structure of behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014): What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. In: Medical Education, 48 (12), 1176–1189.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur und Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen. Online unter: http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Neukonzeption_der_Masterstudiengaenge_fuer_die_Lehraemter an_Grund-_und_Hauptschulen_und_an_Realschulen.pdf. (Abrufdatum: 21.09.2021)

Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2020): Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. In: Computers in Human Behavior, 102, 120–131.

Prilop, C. N., Weber, K. E., Prins, F. & Kleinknecht, M. (2021): Connecting feedback to self-efficacy: Receiving and providing peer feedback in teacher education. In: Studies in Educational Evaluation, 70 (2), 101062.

Reinmann, G. & Hartung, S. (2013): E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In: Miller, Damian & Volk, Benno (Hrsg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf, Münster u. a.: Waxmann. 43–59.

Reinmann, G. (2011): Perspektiven. In: T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar und C. Schwalbe (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 31–54.

Roberts, P., & Kirk, G. (2019): Introducing an ePortfolio into Practicum-Based Units: Pre-Service Teachers' Perceptions of Effective Support. In: Australian Journal of Teacher Education, 44 (5), 79–93.

Schlee, J. (2019): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch, 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Scholl, D., Küth, S. & Schüle, C. (2022 – angenommen): Interdependentes Entscheiden in der Unterrichtsplanung – Entwicklung eines generischen Rahmenmodells und eines vignettenbasierten Fähigkeitstests. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Schrader, J. & Schöb, S. (2016): Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39 (3), 331–347.

Segaran, M. K. & Hasim, Z. (2021): Self-regulated learning through ePortfolio: A meta-analysis. In: Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18 (1), 131–156.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education, 27 (2), 259–267.

Slepcevic-Zach, P. & Stock, M. (2018): ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. In: Reflective Practice, 19 (3), 291–307.

Strickroth, S. (2019). PLATON: Developing a graphical lesson planning system for prospective teachers. In: Education Sciences, 9 (4), 254. Online unter: https://doi.org/10.3390/educsci9040254 (Abrufdatum: 12.11.2020)

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. (2019): Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. In: Educational Psychology Review, 31 (2), 261–292.

doi.org/10.35468/5969-11

Syzdykova, Z., Koblandin, K., Mikhaylova, N. & Akinina, O. (2021): Assessment of E-Portfolio in higher education. International In: Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16 (2), 120–134.

Tay, L. Y., Tan, L. S., Tan, J. Y., Aiyoob, T. B., Ong, M. W. L., Lim-Ratnam, C. & Chua, P. H. (2021): Validity and reliability of an English translation of the Teacher Metacognition Inventory (TMI) with mathematics teachers in Singapore. In: Current Psychology. Online unter: https://doi.org/10.1007/s12144-021-01622-w (Abrufdatum: 10.08.2022)

Van Manen, M. (1995): On the epistemology of reflective practice. In: Teachers and Teaching, 1 (1), 33–50.

Vogelsang, C. & Riese, J. (2017): Wann ist eine Unterrichtsplanung ‚gut'? Planungsperformanz in Praxisratgebern zur Unterrichtsplanung. In: S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 47–61.

Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2020): Gelingensbedingungen für reflexivitätsfördernde ePortfolioarbeit. In: K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster, New York: Waxmann. 265–270.

Völschow, Y.& Warrelmann, J.-N. (2017): Lehrer(innen)professionalisierung durch Reflexion. In: Verband Bildung und Erziehung (VBE) Niedersachsen (Hrsg.): Zeitnah: Junge Lehrer & Berufseinsteiger. 5–7/2017. Themenbeihefter. 4–6.

Völschow, Y., Israel, S. & Warrelmann, J. (2019): Das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio. Ein Instrument zur Reflexionsförderung im Lehramt. In: N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.): Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung (Tagungsband „Wege in den Lehrberuf"). Bern: hep-Verlag. 61–70.

Völschow, Y., Warrelmann, J.-N. & Brunner, S. (2021): Das Stud.IP ePortfolio-Plugin als digitaler Lern- und Prüfungsort in der Lehrer*innenbildung. In: R. H. Reussner, A. Koziolek & R. Heinrich (Hrsg.): INFORMATIK 2020. Gesellschaft für Informatik. Bonn: Köllen, 571–583. Online unter: dl.gi.de/handle/20.500.12116/34761 (Abrufdatum: 05.05.2022)

Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018): Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. In: Teaching and Teacher Education, 76, 39–49.

Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. In: Journal of Teacher Education, 42 (4), 292–305.

Wong, A. C. K. (2016): Considering reflection from the student perspective in higher education. In: SAGE Open, 6 (1), 1–9.

Ziegelbauer, S. (2016): Akzeptanz als Bedingung der erfolgreichen Implementation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In: S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 73–86.

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press. 13–39.

doi.org/10.35468/5969-11

3 Reflexion und Reflexivität in und über Unterricht und Schule

Daniel Schiller, Daniel Rode
und Esther Serwe-Pandrick

„Quatschen oder turnen" – Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport

Abstract

Der Beitrag stellt Reflexion und Reflexivität in den Fokus einer Fachkulturforschung Sport. Bezugnehmend auf sportdidaktische Kontroversen *über* Reflexion und Reflexivität in Schule und Unterricht verschieben wir den Blick zur empirischen Rekonstruktion von konkreten Reflexionspraktiken *in* der professions-, unterrichts- und lernkulturellen Praxis – als drei Dimensionen einer Fachkultur Sport. Wir skizzieren zunächst theoretische Eckpfeiler sowie bestehende Forschung, präsentieren dann eigene Befunde in Form empirischer Schlaglichter und formulieren schließlich Perspektiven für eine Fachkulturforschung als Reflexivitätsforschung.

1 Fachkulturelle Gemengelagen

Fachkulturen stellen mehrdimensionale, heterogene Wissensordnungen mit distinkten Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmustern dar, die sich auf normative Orientierungen, curriculare Codes, epistemologische Merkmale oder typische Lehr-Lernweisen eines Faches beziehen (vgl. u. a. Liebau & Huber 1985; Lüders 2007). Sie werden in disziplinären Praktiken und Diskursen feldspezifisch hervorgebracht und angeeignet, z. B. in Schule und Unterricht oder Wissenschaft und Lehrer*innenbildung. Ausgehend von der jüngst aufgerufenen Disjunktion „Quatschen oder turnen" (Krüger & Hummel 2019) widmen wir uns in diesem Beitrag den komplexen fachkulturellen Gemengelangen, die sich anhand des Themas Reflexion und Reflexivität im Fach Sport zeigen.
Komplex sind diese Gemengelagen ganz allgemein, weil mit den Begriffen in einer fachkulturellen Perspektivierung ganz Unterschiedliches angesprochen sein kann. Zum einen stellen Reflexion und Reflexivität diskursive Topoi dar, mit deren „programmatische[r] Forderung" (Leonhard 2020, 16) bestimmte fachkulturelle Phänomenkonstruktionen, Deutungsmuster und Normative einhergehen. Zum

doi.org/10.35468/5969-12

anderen werden mit Reflexionen ganz konkrete, differente Praktiken des Sich-Zurückbeugens identifiziert, die sich durch ein (re-)strukturierendes Bezugnehmen auf Ereignisse, Erfahrungen, Erkenntnisse oder Argumente auszeichnen. Diese Praktiken weisen eine doppelte fachkulturelle Kontextualisierung auf: Wenn z. B. Lehrpersonen in einem Forschungsinterview oder Schüler*innen im Gesprächskreis auf bestimmte Ereignisse aus dem Sportunterricht Bezug nehmen, dann sind diese Ereignisse als Teil und die Akteur*innen als Träger*innen einer fachkulturellen Praxis zu erkennen. Zugleich ist die Bezugnahme selbst in ihrer Performanz ein fachkulturelles Ereignis, da sie in spezifischer Weise fachkulturelle Sinnmuster und Positionierungen zur Aufführung bringt. Schließlich – und das gilt praxistheoretisch für Praktiken allgemein – sind Reflexionspraktiken in ihrem Vollzug reflexiv, d. h. sie erzeugen den Kontext, innerhalb dessen sie zu verstehen sind, in einer Weise mit, dass sie für andere interpretier- und verstehbar werden.

Komplex sind diese Gemengelagen in fachlicher Betrachtung im Besonderen, weil das Reden über wie auch das Tun von Reflexion spezifisch provoziert – und zwar vor allem polarisiert: Die trivial anmutende Gegenüberstellung der Operationsmodi „Quatschen oder turnen" im Unterrichtsfach Sport war Überschrift eines Essays (Krüger & Hummel 2019), das eine bemerkenswerte Auseinandersetzung in der Sportdidaktik entfachte, die sich sowohl an der transportierten Norm als auch an der Form der Pointierung entzündete.[1] Titel und zentrale inhaltliche Aussagen lassen sich als Sinnbild sportdidaktischer Kontroversen identifizieren, die nicht nur um unterschiedliche Bedeutungen von Reflexion und Reflexivität kreisen, sondern um Fragen – und Deutungshoheiten – des Fachlichen ringen: Bis heute versteht sich das Fach vor allem als körperliches Performanzfach, in dem der Anspruch eines Primats des Bewegens kultiviert wurde und über Differenzmarkierungen zu anderen Schulfächern weiterhin ausgeschärft wird (z. B. Krüger & Hummel 2019, 470f.; kritisch z. B. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Die soziale Lagerung eines solchen fachkulturellen Selbstverständnisses liegt zum einen in der historischen Entwicklung als Schulfach selbst. Gerade weil er nicht intellektuell operiert, wird Sportunterricht – vormals u. a. Leibeserziehung oder Turnen – bildungs- sowie wissenschaftspolitisch wiederholt als unverzichtbares, weil kompensatorisches und körperlich-aktivierendes Fach legitimiert (z. B. Thiele & Schierz 2014). Zum anderen legen sowohl curriculare Fachinhalte – die fachkulturell betrachtet hochgradig ‚traditionell' sind – eine Affinität zur außerschulischen Sportkultur nahe als auch die Lebenswelten und Biographien der Akteur*innen, die den Fachunterricht maßgeblich gestalten und deuten. Gesteigerte Reflexionsansprüche, die in Form von Lehrplanformulierungen oder von didaktischen Ansätzen (z. B. Serwe-Pandrick 2013; Schierz & Thiele 2013) Einzug halten, fordern

1 Die Überschriften der Repliken deuten an, dass es um ‚mehr' ging als um eine didaktische Kontroverse (z. B. „Diskussionsabsage", Miethling, Schierz & Serwe-Pandrick 2019).

doi.org/10.35468/5969-12

dieses Selbstverständnis heraus und evozieren ambivalente Umgangsweisen. In fachbezogenen Diskursen erscheint es einerseits als selbstverständlich, dass sich professionelle Sportlehrkräfte sowie lernende Schüler*innen reflexiv mit Inhalten, Methoden und Praktiken des Sportunterrichts, mit den Akteur*innen und ihrem eigenen Handeln auseinandersetzen. Andererseits provoziert der Topos Reflexivität kontrovers bis polemisch geführte Aushandlungen über Zweck, Ziele und ‚das Genuine' des Schulfachs Sport, über Ansprüche an seine und von seinen Akteur*innen, über Sinnerfüllung oder Sinnentleerung, Unterricht oder Nicht-Unterricht. Aushandlungen, in denen Bewegung und Reflexion nicht selten als Oppositionen konstruiert werden: Das Reflexionsgespräch im Sportunterricht gilt so lange als „feste Instanz“, wie es „nicht zu viel von der kostbaren Bewegungszeit raubt“ (Auras 2010, 32).

Fast antizyklisch zu den angedeuteten Diskursbewegungen – und wohlwissend, dass auch unser Beitrag in diesen Gemengelagen situiert ist – möchten wir in Form von drei empirischen Schlaglichtern das fokussieren, was zunächst einmal *da* zu sein scheint, nämlich Reflexionspraktiken, die sich in unterschiedlichen Dimensionen fachkultureller Praxis zeigen. Nach einem kurzen Forschungsüberblick (2), betrachten wir die *Professionskultur* von Sportlehrkräften am Beispiel des reflexiven Sprechens über Unterricht und illustrieren dieses als eine Praktik, die auch in der Distanzierung aus ihrer fachkulturellen Haut nicht herauskommt (3). Am Fallbeispiel eines videographierten Kreisgesprächs fokussieren wir dann Reflexionspraktiken als Orte der Hervorbringung von *Unterrichtskultur* im Fach Sport und stellen eine Heuristik zu deren Erforschung dar (4). Bezugnehmend auf eine Unterrichtsentwicklungsstudie, deren Fokus sich auf die Anbahnung von Reflexionspraktiken im Sport richtete, nehmen wir zuletzt die *Lernkultur* der Schüler*innen in den Blick, die fachkulturell mit Reflexionspraktiken, hier Reservaten und Dingen des Wissens im Unterricht, angereichert wurde (5).[2] Wir schließen mit Perspektiven für eine Reflexivitätsforschung, die im Rahmen einer kritischen Fachkulturforschung auch selbstreflexive Auseinandersetzungen für die Schulsportentwicklung, Fachkonstitution und Professionalisierung von Fachvertreter*innen anregen kann (6).[3]

2 Mit der Unterscheidung von Professions-, Unterrichts- und Lernkultur als drei Dimensionen von Fachkultur adaptieren wir Lüders (2007, 8) im eigenen Interesse. Unterscheidet Lüders „Fachlehrerhabitus“, „Schülereinstellungen“ und „Fachunterricht“, erscheint uns eine stärkere Kopplung an (rollenförmige) Erwartungen und (pädagogische) Praktiken (Lehren; Lernen; Unterricht gemeinsam hervorbringen) als zielführend. Natürlich weisen Fachkulturen noch weitere Dimensionen als die von uns fokussierten auf.

3 Der Beitrag unternimmt den ambitionierten Versuch, unsere drei Vorträge im gleichnamigen Symposium in einem gemeinsamen Text zu integrieren. In den Abschnitten 3 bis 5 weisen wir die auf den Vorträgen gründende Autor*innenschaft jeweils spezifisch aus.

doi.org/10.35468/5969-12

2 Reflexivität in der Fachkulturforschung Sport

Wir strukturieren vorliegende Forschung zur Fachkultur Sport knapp entlang der drei von uns fokussierten Dimensionen von Fachkultur, um auch eine erste Orientierung im fachlichen Reflexivitätsdiskurs zu erhalten. Bis dato liegt dem Thema Reflexivität kein systematisches Forschungsprogramm oder eine heuristische Modellierung zugrunde. Gleichwohl entwickeln sich Ansätze, die dieses Thema explizit in einen konzeptionellen Rahmen von Fachkulturforschung stellen (vgl. u. a. Schierz & Thiele 2014; Thiele & Schierz 2015; Serwe-Pandrick 2013). Darüber hinaus existieren vielfältige Studien, die einzelne fachkulturelle Dimensionen fokussieren und die Reflexivitätsthematik einspielen:

Studien zur *Professionskultur* arbeiten bspw. in berufsbiographischer Hinsicht die Verkörperung als Sportler*in als orientierungs- bzw. identitätsstiftend in der Sozialisation von Sportlehrer*innen heraus (z. B. Volkmann 2008; Ernst 2014; Haverich 2020). Tradierte Vermittlungsformen und inkorporierte Deutungshorizonte z. B. aus dem Vereinssport, die in den schulischen Rahmen implementiert werden, kennzeichnen fachliche Lehrkulturen (z. B. Schiller 2020; Poweleit 2021). In der professions- und professionalisierungstheoretischen Diskussion dieser Befunde wird Reflexivität in Verbindung mit der Beharrungskraft von problematischen Aspekten dieser Habitualisierungen thematisiert, z. B. in kritischer Auseinandersetzung mit einer fachkulturellen Legitimationsarbeit an einem Sonderstatus des Praxisfachs i.S. einer „Insel der Entschulung“ (Wolters 2016) oder stärker berufssoziologisch in Hinblick auf Fragen danach, welche gesellschaftlichen Probleme eigentlich von Sportlehrkräften bearbeitet werden oder inwiefern Sportlehrkräfte Komplementärrollenkarrieren steuern (z. B. Kastrup 2009; zum Sportlehrer*inberuf in fachkultureller Perspektive auch: Miethling & Schierz 2017).

Untersuchungen zur *Unterrichtskultur* verweisen auf einen spezifischen Modus Operandi, der sich fachlich in „hybriden Kontexturen“ manifestiert und durch eine Überlappung disparater Operationsmodi des Sport- und Schulsystems charakterisiert ist (vgl. Schierz 2012): Hier treten Formbildungen des Sports in der institutionellen Rahmung von Schule in Erscheinung, die von einem Anspruch des Machens bestimmt werden. Unterrichtstragende Praktiken und ihre situativen Vollzüge beziehen sich zentral auf körperlich-motorische Aktivitäten wie Laufen, Gehen, Stehen, die in einer ‚skillfull performance‘ durch Mit-Machen, Anders-Machen, Anderes-Machen oder Irgendwas-Machen auf den Unterrichtsfluss Bezug nehmen und ihn aufrechterhalten (vgl. Kamper 2015). Die hierbei rekonstruierbaren Sachauseinandersetzungen lassen sich zugespitzt mit dem Label „just do it“ kennzeichnen (vgl. Thiele & Schierz 2014). Weitere Forschung verdeutlicht, dass Ordnungen des Körpers und bewegungsbezogene Materialitäten die Unterrichtsform sowie die Praktiken bestimmen, während Kommunikation eher funktional auf die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung gerichtet ist (vgl. Wolff 2017). Didaktische Reflexionspraktiken (z. B. Gespräche) werden allerdings

doi.org/10.35468/5969-12

zunehmend in lern- und bildungswirksamen Auseinandersetzungen mit Praktiken, Ereignissen und Irritationen des sportlichen Handelns diskutiert und untersucht (vgl. Lüsebrink & Wolters 2017; Serwe-Pandrick, Wolff & Frei 2019).
In Forschungen zur *Lernkultur* der Schüler*innen stellt sich schließlich heraus, dass hier Praktiken dominieren, in denen die Schüler*innen mit einer körperlich-aktiven Beteiligungsnorm[4], der körperlichen Sichtbarkeit und den schulsportlichen Leistungsnormen des Unterrichts umgehen und sich dabei, fachkulturell betrachtet, ebenfalls in hybriden Kontexturen zwischen Schüler*innen- und Sportler*innenjob bewegen. Für den sportunterrichtlichen Erfahrungsraum sind damit die biographische Sozialisation und kollektive Orientierung in der lebensweltlichen Gemengelage zwischen Schul-, Sport- und Peerkultur bedeutsam (vgl. Zander 2018). Kinder und Jugendliche suchen z. B. in Sportstunden eine gewisse Abwechslung zur schultypischen Lernkultur im Modus des Kommunizierens, indem sie hier eine Befreiung vom Denken und Schreiben durch Spiele und Bewegung erleben (vgl. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Explorativen Reflexionspraktiken begegnen die Schüler*innen deshalb teils mit Irritationen oder auch Abgrenzungspraktiken.
Unsere These ist nun, dass es für die Fachkulturforschung ertragreich sein dürfte, Reflexion und Reflexivität weniger als (normative) Leitlinien denn als empirisch zu rekonstruierende Phänomene, die sich in der disziplinären Praxis zeigen, in ihrem Forschungsdiskurs zu berücksichtigen. In den nachfolgenden Abschnitten veranschaulichen wir eine solche Forschungsausrichtung in Form von empirischen Schlaglichtern, die in drei unabhängigen, exemplarischen Analysen zentrale Praktiken ins Visier nehmen, die sich aufgrund ihrer inneren Logik (z. B. im Modus eines reflexiven Sprechaktes) und/oder ihrer Außenseite (z. B. Kreisgespräch) als Reflexionspraktiken ausweisen lassen. Die unterschiedlichen Fokussetzungen konvergieren im empirischen Interesse an jenen implizit vorliegenden Sinnmustern über das Fach und dessen Operationsmodi, die den Bezugspunkt einer Fachkulturforschung darstellen.

3 Professionskultur: Reflexion als Sprechpraktik im Forschungsinterview mit Sportlehrkräften (Schiller)

In einer professionstheoretischen Annäherung geht es vor dem Hintergrund des Anspruchs Reflexivität u. a. um Fragen danach, für welches Problem eigentlich

4 Im Klassenraumunterricht reicht oft eine bloße Anwesenheit aus, um aktive Unterrichtsteilnahme im Sinne von Breidenstein (2006) zu suggerieren; und das „Dran-Sein“ (ebd., 106ff.) stellt eine Art Sondersituation dar. Im Sportunterricht wird aktive oder überhaupt legitime Unterrichtsteilnahme dagegen meist mit motorischer Beteiligung an Spielformen, Übungen etc. gleichgesetzt und man ist in dieser Hinsicht über weite Strecken eigentlich immer irgendwie dran (z. B. Katenbrink & Schiller 2022).

doi.org/10.35468/5969-12

(welche) Reflexivität und Reflexion eine Lösung darstellt (vgl. Leonhard 2020). Strukturtheoretisch gesehen bewegt sich professionalisiertes Lehrer*innenhandeln in einem Spannungsfeld von (situiertem) Entscheidungsdruck und (gesteigerter) Begründungsverpflichtung. Als Schlüssel zur Bearbeitung dieser und weiterer Antinomien gilt – professionalisierungsansatz-übergreifend – die systematische Anbahnung von Reflexionskompetenzen und/oder eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Häcker 2019). Klammert man die Erwartung an eine spezifische Reflexivität zunächst ein und nimmt an, dass Lehrkräfte nicht nur reflexionsfähig, sondern ihre Reflexion *praktisch geeignet* ist, Ungewissheit und Kontingenz zu bearbeiten, lässt sich rekonstruktiv die Frage stellen, *wie* sie das tun.
Der Gegenstand der hier vorgenommenen Praxeologisierung von Reflexion entlang von Forschungsinterviews mit Sportlehrkräften lässt sich zunächst dem Typ ‚reflection-on-action' (vgl. Schön 1983) zuordnen. Eine Interviewsituation provoziert jenes professionelle Wissen, das „bei der nachträglichen Begründung/Darstellung und nicht bei der Entscheidung gebraucht" (Radtke 2004, 138) wird. Zwar stellt das Interview eine anders kontextualisierte Interaktion gegenüber alltäglichen Konstellationen dar, in denen professionelle Lehrkräfte sprechen (z. B. im Unterricht; im Kollegium; mit Eltern). Es ist jedoch ein konkreter sozialer Anlass, der Sportlehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle auffordert, berufliche Wirklichkeit zu rekapitulieren und Profession zur Aufführung zu bringen. Damit ist diskurspraktisch eine reflection-on-action(Unterricht)-in-action(Interview) angelegt. *Wie* Lehrkräfte im Modus der Reflexion Erwartungserwartungen praktisch bearbeiten, möchte ich aufbauend auf einer Studie zu schüler*innenbezogenen Orientierungen von Sportlehrkräften (vgl. Schiller 2020) zeigen. Obwohl die Interviewstudie episodisch-narrativ konzipiert war, reihten die Befragten nicht einfach Episode an Episode und Beschreibung an Beschreibung, sondern verhielten sich permanent zum Erzählten. Sie lieferten nachträgliche Einordnungen und Begründungen, die in gewisser Distanz zum Erlebten standen. Die Re-Analyse[5] dieser (Sprech-)Praktiken der Reflexion bringt nun zutage, *wie* Lehrkräfte in der Vergegenwärtigung ihrer Unterrichtserlebnisse jene Bezugsprobleme ihrer professionellen Praxis erst (mit-)erzeugen. Um professions*kulturelle*, d. h. kollektiv-geteilte Aspekte aufzuzeigen, kontrastiere ich zwei Bearbeitungsweisen des Bezugsproblems prekärer unterrichtlicher Vermittlungspraxis und führe sie auf das Gemeinsame im Unterschiedlichen hin eng:
In einer ersten[6] Sequenz (vgl. Abb. 1) zeigt sich die erbetene Erzählung zur vergangenen Unterrichtsstunde vom Intervieweinstieg an mit reflexiven Sprechanteilen

5 Die Analyse erfolgte in einer funktionalen Spielart dokumentarischer Methodologie und folgte u. a. den Leitprinzipien Sequenzialität und Komparation (hierzu auch Katenbrink & Schiller 2022).
6 Die Sequenz entstammt einem Typ, dessen Lehrpraxis stark an einer Herstellung von Übereinstimmung (gegenüber institutionellen und curricularen Erwartungen, aber auch gegenüber einer vorausgegangenen Planung) orientiert ist.

doi.org/10.35468/5969-12

gespickt, die nicht nur ein zentrales Problem des Unterrichtens markieren, sondern im Interview eine spezifische Bearbeitung zur Aufführung bringen:

„(3) Ja, heute war ich so mittelmäßig (.) begeistert, muss ich sagen. Weil ich, ähm, (.) heute war das Thema ja Baggern (.) und das war wirklich ziemlich schwer für die Kinder. Weil ich erst mal gemerkt hab, das Pritschen saß noch nicht mal richtig und dann kam jetzt halt schon das nächste. (2) Und (2) dementsprechend ist das dann halt manchmal auch wirklich frustrierend irgendwie, ne? Dann klappen die Übungen nicht und dann, (2) ja. Und wie gesagt, Volleyball, ich finde, das ist auch einfach en schwerer Sport und gerade beim Baggern, dann tun allen die Arme weh, dann siehst du die Kinder da immer, wie die mit @schmerzverzerrtem Gesicht gegen den Ball hauen, wo du immer so denkst, äh@ armes Ding, so ungefähr. Ja wirklich, //mhm// also ganz Viele hatten knallrote Arme danach (.) und freuen sich dann natürlich auch nicht darüber, was sie da machen müssen, ne, also, die Begeisterung hält sich dann halt auch in Grenzen. (.)

Abb. 1: Reflexion im Typ konformer Lehrpraxis (Schiller 2020, 217f.)

Die Erzählaufforderung wird als Anlass genommen, zunächst ohne ‚richtig‘ zu erzählen das Gelingen des Geplanten und die Sinnhaftigkeit des Durchgeführten zu thematisieren. Dabei wird das Üben als zentrales Ereignis der Stunde als etwas skizziert, das auf alle Beteiligten im Sportunterricht unvermeidlich zukommt. So wird ein Widerfahrnis konstruiert, welches Leid und Mitleid evoziert. Eine gewisse Vorentschiedenheit fachlichen Lehrens erweist sich als dominante Figur: Sportunterricht hat offenbar Dinge auf dem Lehrplan stehen, die alle Beteiligten v. a. physisch und psychisch strapazieren. Die reflexive Distanzierung übernimmt die Funktion Leid und Mitleid als Kollateralschäden von Fachunterricht zu normalisieren bzw. deren Ursache in die äußeren Vorgaben und die fachlichen Gegenstände zu legen: Volleyball ist halt ein schwerer Sport.
Auch in der zweiten Beispielsequenz[7] (vgl. Abb. 2) wird der Erzählung eine reflexive Einordnung vorangestellt und im Laufe der Schilderung die erlebte Praxis problematisiert:

(...) Ähm, also ich hab im Schuljahr damit begonnen, so en bisschen Laufschulung zu machen. (.) Staffelspiele und solche Sachen. Und dann ging es also zum Schluss bis zum äh Sprint. 50 Meter-Lauf. Ähm, (.) ja, das war so eine Stunde, die ich dann draußen durchführen konnte. Wo wir dann noch mal so diese Merkmale, dieses äh Lauf-ABC, wiederholt haben. (.) Ähm, ja, bis wir dann letztendlich wirklich 50 Meter m auch mal auf Zeit gelaufen sind. Mit Schwerpunkt (.) Lauftechnik. Was bei Schülern natürlich immer ein bisschen schwierig ist, ne. Sobald äh ein Wettkampf, äh, ins Spiel kommt, vergessen die alles, was man vorher besprochen hat und verfallen dann doch oft in alte Muster.“

Abb. 2: Reflexion im Typ pragmatischer Lehrpraxis (Schiller 2020, 262f.)

7 Sie entstammt dem pragmatischen Typ, dessen Lehrpraxis sich in einem engen Sportverständnis an Machbarkeit und ablaufökonomischen Horizonten orientiert.

doi.org/10.35468/5969-12

Ein ähnlich inszenierter – nämlich einzuübender – Unterrichtsgegenstand wird im Unterschied zur ersten Beispielsequenz nicht entlang der Schwierigkeit des Fachgegenstandes, sondern der Defizite Heranwachsender legitimiert. Im Grunde argumentiert die Lehrkraft, dass die Schüler*innen richtig laufen lernen sollen. Curriculare Orientierungen werden in diesen Sprechpraktiken nicht abgerufen. Eine andere institutionelle Orientierung – die Schulung – wird hingegen explizit gemacht. Sie ist dann auch die legitime Antwort auf das Defizit bzw. Sportunterricht offenbar der prädestinierte Ort und die Lehrkraft die prädestinierte Expertin. Die Dramaturgie des Sprechaktes verweist auf Anschluss- bzw. Folgeprobleme dieser Qualifikation: Richtiges Laufen kann just in einer Situation schulischer Bewertung nicht mehr abgerufen werden. Die Passungsproblematik von Qualifikation (Laufschulung) und Leistungsfeststellung (auf Zeit laufen) wird nun ebenfalls entlang der Schüler*innen bzw. deren ‚natürlichen' motorischen Kurzzeitgedächtnisses plausibilisiert.

In beiden – und weiteren fall- und typübergreifenden – Sequenzen erweist sich *explizit* die Vermittlung richtiger Bewegung und richtigen Sports als fachliche Herausforderung des schulischen Handlungsproblems Qualifikation und als geteilter Anlass professioneller Reflexion im Interview. *Implizit* sind die Sprechpraktiken von einem Wissen um die Schwierigkeit der Passungsherstellung fachlicher Gegenstände und Lernausgangslagen der Schüler*innen getragen. Der Modus reflexiver Plausibilisierung zeigt sich als Dokument professionskultureller Bearbeitung gesteigerter, weil auf motorische Fertigkeiten ausgerichteter, Ansprüche („schwerer Sport") unter schwierigen Bedingungen („alte Muster").

4 Unterrichtskultur: Ungewissheitsbearbeitung in Kreisgesprächen (Rode)

In der Dimension *Unterrichtskultur* liegt mein Fokus darauf, wie Reflexion im Fachunterricht praktiziert wird und welche Funktion(en) sowie Bedeutung(en) diesem Praktizieren für die Hervorbringung und Aneignung der fachlichen Ordnungen von Sportunterricht zukommen. Ich stelle eine Forschungsheuristik vor, deren Operationalisierung dieses Erkenntnisinteresses über eine praxistheoretische Wendung der bekannten Formel „Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität" (z. B. Lüsebrink 2012) erfolgt (vgl. Abb. 4). Es geht darum, zu rekonstruieren, wie die Beteiligten in *Reflexionspraktiken* und durch *Aufführungen von Reflexivität* auf spezifische Weisen daran arbeiten, *Handlungssicherheiten* und *praktische Gewissheiten* zu erzeugen.

Zur Veranschaulichung der Ebenen und Dimsensionen dieser Heuristik greife ich auf Aspekte der Einzelfallanalyse einer Sportdoppelstunde in einer sechsten Realschulklasse zurück, in der verschiedene Varianten des Spiels Brennball in einer

doi.org/10.35468/5969-12

Kleingruppenarbeitsphase entwickelt und dann nacheinander gespielt werden.[8] An die Spielphasen schließen jeweils Kreisgespräche an, wie das in Abb. 3 dargestellte.

L:	Und, unser Beobachter, was sagst - was sagst du? Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?
S1:	Ja, das waren sie. Sehr viele.
L:	Okay. Wie war euer Eindruck?
S2:	Dass es für die, die – also für die, die die Bälle in die Kästen tun müssen, ist das viel schwerer, weil die erstmal alle Bälle haben müssen, um die anderen dann verbrennen zu können und bis die die mal – also da kann – also bis man die verbrannt hat sind die meisten Leute schon fast über die Hälfte.
L:	Ja, okay. [Nimmt S3 gestisch dran]
S3:	Zu die, die die Bälle werf - werfen: das ist sehr anstrengend, weil immer alle werfen drei Stück, dann laufen die und weil immer sehr viele auf einmal laufen und nicht nacheinander, deswegen läuft man durch und muss dann nochmal laufen.//
L:	//Ja, das ist ja eigentlich ganz gut.//
S3:	//Da hat man so gut wie nie eine Pause.
L:	Ja, okay. Wir kommen zur dritten Variante. Das rosa Plakat.

Abb. 3: Kreisgespräch „Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?“ (00:38:04-00:39:03)

Auf der ersten Ebene der Heuristik werden die Praktiken identifiziert und genauer beschrieben, die sich in der Logik des untersuchten Falles selbst als Reflexion erkennbar machen. Im Beispiel sind dies die Kreisgespräche als Reflexion der jeweils vorangegangenen Spielphase, die nach einem wiedererkennbaren Schema ablaufen: Zuerst wird ein inaktiver Schüler (S1) befragt, der zum Stundenbeginn auf die Position eines Spielbeobachters mit genauem Beobachtungsauftrag verpflichtet wurde – dies ist die zweite auffällige Reflexionspraktik, die ich hier nicht näher behandeln kann –, dann werden die aktiven Schüler*innen befragt, wobei das rückbesinnende Sprechen über die Spielphase vom Lehrer (L) stets auf die Frage enggeführt wird, ob nun mehr Schüler*innen aktiv gewesen seien.

8 Datengrundlage ist das Video (inklusive Begleitmaterial, z. B. Transkript) mit dem Titel „Sport – 6. Klasse – Alle spielen mit?! – Doppelstunde 2“, das auf der Plattform ProVision unter https://vsso.uni-muenster.de/ProVision/video/#SPO_K6_LK2_1DS_ALL abzurufen ist (Stand April 2022).

doi.org/10.35468/5969-12

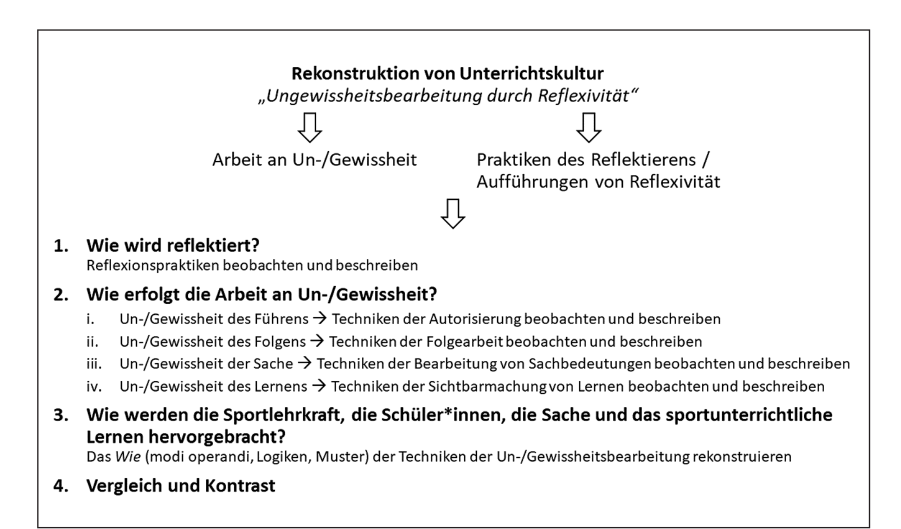


Abb. 4: Heuristik zur Rekonstruktion von Unterrichtkultur mit Fokus auf Reflexivität

Eine detailliertere Beschreibung der identifizierten Reflexionspraktiken erfolgt auf der zweiten Ebene darüber, dass die *Formen und Techniken der Un-/Gewissheitsbearbeitung*, die in diesen Praktiken auftreten, in vier Dimensionen herausgearbeitet werden.

Zunächst die Arbeit an der Un-/Gewissheit des Führens. Praxistheoretisch sind der Führungsanspruch und die pädagogische Handlungsfähigkeit einer Lehrkraft nicht einfach gegeben, sondern müssen praktisch geltend gemacht werden und durch Einholen eines Commitments von Seiten der Schüler*innen performativ beglaubigt werden (vgl. Merl 2021). Im Beispiel werden zwei Arten von Autorisierungstechniken (vgl. ebd.) vom Lehrer initiiert. Erstens unternimmt er Versuche, sich des Commitments der Schüler*innen durch Nachfragen und Erkundigungen im Modus des Kümmerns und Unterstützens aktiv zu vergewissern. Zweitens handelt er im Modus einer schlichten und z.T. kontrafaktischen Unterstellung von Gewissheit und Autorisierung – etwa, wenn er die Aussage von S2 inhaltlich schlicht nicht aufgreift und durch Drannehmen von S3 Anschlussmöglichkeiten schließt, zudem indem er die Antwort von S3 im Sinne seiner Reflexionsfigur (siehe unten) umdeutet und dann wiederum eine Schließung vornimmt. Diese Techniken stellen didaktisch vielleicht diskussionswürdige, praktisch aber funktionale und im Rahmen der vorherrschenden Unterrichtskultur offenbar legitime Möglichkeiten dar, die Un-/Gewissheit des pädagogischen Führens durch Autorisierung (a) der Gesprächsführung und (b) seines professionellen Lehrerblicks auf das Spielgeschehen zu bearbeiten.

Den relationalen Gegenpart bilden die affirmativen, subversiven, evasiven etc. Techniken, mit denen die Schüler*innen aus ihrer Subjektposition heraus Autorisierungsansprüche bestätigen oder versagen, Commitment zeigen, verweigern oder verwalten, um im Rahmen ihrer Folgearbeit individuelle oder kollektive Handlungssicherheit zu stiften. Zu dieser Dimension führe ich lediglich eine Beobachtung an: In den Spielnachbetrachtungen artikulieren verschiedene Schüler*innen Reflexionshorizonte, die von der Perspektive des Lehrers abweichen, jeweils so, dass sie die Führungs- und Autorisierungsansprüche des Lehrers weitgehend stützen, bestätigen und ermöglichen, z. B. indem sie akzeptieren, dass ihre Redebeiträge inhaltlich verhallen. Auf dem Weg in die Trinkpause oder während der Organisation einer neuen Spielvariante, also in anderen, nicht als Spielreflexion gekennzeichneten Situationen, werden nun ebenfalls solche abweichenden Perspektiven dem Lehrer gegenüber artikuliert – einige Schüler*innen inszenieren sich also auch außerhalb von Reflexionssituationen als Reflektierende –, allerdings tun sie dies dort auf eine andere Weise, die stärker Antworterwartungen oder Dialogeinforderungen signalisiert als in den Gesprächskreisen. Die Beobachtung verweist darauf, dass die Kreisgespräche eine ganz spezifische und sehr voraussetzungsvolle Bühne des betrachteten Sportunterrichts darstellen, auf der von den Schüler*innen ein praktischer Sinn dafür gefordert ist, wie viel Ungewissheit der Unterricht in diesen Situationen eigentlich vertragen kann bzw. wieviel Gewissheitsinszenierung notwendig ist.
Innerhalb dieser Führungs- und Folgeverhältnisse werden Un-/Gewissheiten zudem über die Erzeugung und Stabilisierung von Sachbedeutungen sowie über die Sichtbarmachung von Lernen praktisch bearbeitet. Auf diese Dimensionen gehe ich aus Platzgründen nicht weiter ein, stelle aber Bezüge im Zuge der Veranschaulichung der dritten Ebene der Heuristik her.
Auf dieser dritten Ebene wechselt die Analyse von der Beschreibung der Techniken der Un-/Gewissheitsbearbeitung zur Rekonstruktion des Modus Operandi, der Logik und den Mustern der Adressierung und Hervorbringung von Lehrer*innen, Schüler*innen, Sachen und Lernen, die sich darin zeigen, *wie* diese Techniken im Rahmen von Reflexionspraktiken vollzogen werden. In der Beispielstunde folgt das reflexive Sprechen über die Spielphasen einer Logik des Evaluierens einer Spielvariante im Modus des Feststellens von vermeintlichen Tatsachen, hier: „Waren mehr Schüler gleichzeitig aktiv?“ – „Ja, das waren sie.“ Im Fokus dieser evaluierenden Objektivierungsbemühungen stehen nicht gelungene Aktionen oder erzielte Punkte und insgesamt auch niemals die oder der Einzelne, sondern immer die Klasse als verantwortlich dafür, ein besseres Spiel konzeptionell zu erschaffen. Dieser Anspruch, Spiele nicht einfach zu spielen, sondern sie besser zu machen, stellt in der gesamten Stunde den fachlichen Ausgangspunkt des Reflektierens dar – zusammen mit der Annahme, dass solch eine Verbesserung ein legitimes Anliegen des Sportunterrichts ist. Reflexionsgegenstand ist dann in allen Fällen das

doi.org/10.35468/5969-12

Verhältnis von regelgeleiteter Spielaktivität und Verbesserungsanspruch. Als Reflexionshorizont dient einerseits eine klar umrissene, binär codierte Figur, die vom Lehrer von Stundenbeginn an wiederholt gesetzt wird – z. B. dient das Abfragen von S1 als Eröffnung der Reflexionsgespräche dem Setzen dieses Horizonts. Die Figur lautet: Mehr gleichzeitige Aktivität von mehr Schüler*innen ist gleich ein besseres Brennballspiel. In ihr verdichtet sich ein Bild von einem Sportunterricht, der am Ende immer körperlich aktivieren will, also Schüler*innen in Bewegung bringen will. Demgegenüber werden von den Schüler*innen, wie in der Beispielsequenz zu sehen, aber auch andere Reflexionshorizonte aufgeworfen, darunter etwa Aktionsschnelligkeit, konditionelle Belastung, Qualität von Spielaktionen, faire Erfolgschancen für Wurf- und Fangteam oder einfach Spaßhaben.

Brennball wird in den Reflexionspraktiken somit von allen geteilt und akzeptiert als eine nicht nur spielbare, sondern veränderbare und verbesserbare Sache hervorgebracht. Auch geteilt und akzeptiert ist die Inszenierung von Lernen als kollektiv vollzogene Arbeit an der Verbesserung dieser Sache. Gegenstand von Aushandlung ist dagegen, was eine Verbesserung des Brennballspiels eigentlich meint. Diese Aushandlung erfolgt im Rahmen der angedeuteten Führungs- und Folgearbeit des Lehrers und der Schüler*innen. Darin bringt sich Ersterer als ein Sportlehrer hervor, der die Schüler*innen, und zwar auch die inaktiven, bei der Verbesserung von Spielen unterstützt, indem er sie zur reflexiven Auseinandersetzung anhält und ihnen dafür seinen an körperlicher Aktivierung orientierten, professionellen Blick auf das Brennballspiel konsequent vermittelt. Die Schüler*innen erkennen diese Inszenierung überwiegend an, indem sie einen praktischen Sinn für die impliziten Spielregeln des Gesprächsformats zeigen und im Unterrichtsverlauf auch andere Situationen zur Artikulation individueller Perspektiven nutzen.

Hier deuten sich einige Befunde zum Reflektieren im Sportunterricht an, die mithilfe der vorgestellten Heuristik systematisch herausgearbeitet werden können. Weiterführend wären solche Befunde – zunächst auf Einzelfallebene – vergleichend und kontrastierend mit anderen Unterrichtssituationen und -praktiken wie etwa dem Spielen des Brennballspiels in Beziehung zu setzen, um so ein differenziertes Bild davon zeichnen zu können, wie sich Sportunterrichtskultur im Zusammenspiel von fachlicher Reflexionskultur, Spielkultur, Peerkultur, auch Prüfungskultur etc. konstituiert. Außerdem könnten Praktiken und Logiken des Reflektierens im Sportunterricht fallübergreifend – ggf. mit dem Ziel einer Typenbildung – umfassender rekonstruiert werden. So könnte Fragen und Beiträgen dazu, wie Reflexion im Sportunterricht durchzuführen *wäre*, ein empirisch gesichertes Bild davon zur Seite gestellt werden, wie sportunterrichtliche Reflexionskultur gegenwärtig eigentlich praktiziert *wird*.

doi.org/10.35468/5969-12

5 Dimension Lernkultur: Prekäre Passungen einer ‚reflektierten Praxis‘ im Sportunterricht (Serwe-Pandrick)

In der Dimension *Lernkultur* werden von mir die Schüler*innen als Ko-Konstrukteure des Unterrichts und als Träger*innen einer fachkulturellen Praxis des Schulsports in den Blick genommen. Bezogen auf ihre lebensweltliche Orientierung, ihre schul- und sportkulturellen Erfahrungsräume, können Sportstunden sowohl als „Grenzfälle von Sport“ als auch als „Grenzfälle von Unterricht“ (Schierz 2012, 294) erlebt werden, da sich in ihnen Praktiken des reflexionsfreien Treibens von Sport und des aufklärenden Unterrichtens strukturell und teils irritierend überlagern. Mit der Semantik einer *reflektierten Praxis* wird diese Antinomie des pädagogischen Kontextes fachdidaktisch konstruktiv zu bearbeiten versucht (MSW NRW 2014, 14, Hervorh. i. O.): „*In diesem Sinne geht es beim Lehren und Lernen um eine reflektierte Praxis in der Verbindung von Handeln und Reflexion*.“ Um nun die konkreten Praktiken für ein solch reflexives Lernen in und über Praxis empirisch zu untersuchen, werde ich das didaktische Geschehen ansatzweise praxeologisch rekonstruieren und aus Sicht der Schüler*innen ausleuchten.

Spezifisch für den Sportunterricht ist, dass er konkrete *Erfahrungs- und Handlungsreservate* eröffnet, in denen Schüler*innen affiziert werden durch körperliche Erlebnisse und primäre Reize, die didaktisch reflexiv und auch theoretisierend bearbeitet werden können. Mein Forschungsinteresse richtet sich in diesem Zusammenhang auf „Reservate und Dinge des Wissens“ im Fachunterricht, da sie in fachkultureller Hinsicht die Normalstruktur von Sportstunden markant durchbrechen und auf den Topos der Reflexivität abzielen. Aus praxeologischer Sicht analysiert Wolff (2017) in diesem Kontext die sozialen Ordnungen und Praktiken, aus denen sich der Sportunterricht performativ zusammensetzt und fachkulturell codiert. Mit einem Wechsel der Räumlichkeiten in die Sporthalle findet z. B. „ein Wechsel der Be-Kleidung und zum anderen eine Ent-Kleidung der Akteure vom schultypischen Arbeitsmaterial (z. B. Federmappen oder Schreibhefte)“ statt (ebd., 7). Mit Blick auf Reflexionspraktiken in Sportstunden identifiziert Wolff in Anlehnung an Goffman auch „Gesprächsreservate“, in denen situativ Aufmerksamkeit hergestellt wird und sich im intellektuellen Operationsmodus wissensbezogene Auseinandersetzungen interaktiv verdichten, während eine körperliche und räumliche Minimierung stattfindet (vgl. ebd., 276). In diesen Reservaten geraten fachdidaktisch nicht sportbezogene „Dinge in Aktion“, sondern kommunikationsbezogene „Dinge in Wort und Schrift“ in den Blick (Röhl 2015, 166), womit ein fachlich unterbelichteter Entwicklungsbereich der Lernkultur markiert wird, den ich mit dieser interpretativen Studie empirisch aus Sicht der Schüler*innen (Interviews n=24) differenzierter untersuchen möchte.[9]

9 Die qualitative Datenauswertung folgt den Leitlinien der Grounded Theory und konzentriert sich auf die Deskription von Reservaten und Dingen des Wissens sowie die Rekonstruktion fach-

doi.org/10.35468/5969-12

Bei Reflexionspraktiken geht es neben primären Erlebnissen des Sporttreibens um wissensbezogene Akte mittelbarer Erfahrungsverarbeitung, z. B. durch Ableitungen und Appräsentationen, womit Prozesse, Phänomene und Dinge bewusstseinsorientiert mitvergegenwärtigt werden. Hinausgehend über das im Hier und Jetzt erlebte, können veranschaulichende, analysierende und interpretierende Praktiken zum Vollzogenen oder Wahrgenommenen tiefergehende Verstehens- und Verständigungsleistungen für die Schüler*innen eröffnen. Eine avisierte Reflexionssteigerung verändert damit bereits tradierte Erwartungshorizonte im Sportunterricht hinsichtlich körperlicher Aktivierungsdimensionen und räumlich-materieller Artefakte, was in den Interviews mit der Kategorie der „Befreiung" von Dingen des Wissens greifbar wird.

> Dann denkt man jetzt auch nicht sofort an Bücher rausholen und lesen oder irgendwelche Mindmaps aufstellen. Da denkt man schon eher irgendwie daran, einem mit dem Ball zu zu spielen […] (Sm06s, 9. Jg.)

Mit der projektbezogenen Entwicklung von Reflexionspraktiken werden sporttypische Tätigkeiten und Materialien ergänzt durch klassentypische Medien (Bücher, Stifte oder Plakate), die zur Aneignung, Präsentation und Fixierung von Wissen eingesetzt werden. Dinge in Wort und Schrift bilden – als dominante Artefakte einer schulischen Wissenskultur – für die Schüler*innen eine Art Gegenhorizont zur sportlichen Bewegungskultur (z. B. Spielen, Trainieren) und ihren Dingen in Aktion (z. B. Bällen, Kästen). Eine fachdidaktische Aufrüstung mit Dingen des Wissens wirkt für die Akteure befremdlich und in gewissem Maße künstlich, insbesondere in der Sek I.

> Sonst haben wir wirklich nur so Basketball gespielt oder dann geübt und jetzt mussten wir auch viel mit Theorie […] Wir haben einen Zettel bekommen und haben auch eine Sportmappe gekriegt und so. Und das war irgendwie neu für uns glaub ich, weil so etwas kannten wir auch vorher nicht. (Sw05ws, 9. Jg.)

Die neuen materiellen Artefakte erscheinen in ihren didaktischen Zurichtungen und Funktionen für die Schüler*innen quasi entnaturalisiert und teils artifiziell. Dinge des Wissens betreten die Turnhalle als gezähmte Dinge, d. h. möglichst wenig Text, Leseaufgaben und Schreibarbeit. Im Zusammenhang der Aufrüstung reflexiver Praktiken ist auch der veränderte Umgang mit Körperlichkeit und Raum im Fachunterricht relevant, der mit der Kategorie der „Begrenzung" durch Reservate und Dinge des Wissens einhergeht. Der Körper tritt hier zeitweise schultypisch als ruhiggestellter und disziplinierter Leib in Erscheinung.

> Man musste oft stillsitzen. (Sm12s, 5. Jg.)

---

kultureller Praktiken, Orientierungen und konjunktiver Alltagserfahrungen. Das theoretische Sampling bezieht hierbei die Perspektive einer möglichst heterogenen Schüler*innenschaft (Jahrgang, Geschlecht, sportliche Affinität, Inklusion) zur Analyse mit ein.

doi.org/10.35468/5969-12

> Das war zwar wichtig, aber hat viel Zeit vom Sportunterricht weggenommen. (Sm18ws, 7. Jg.)

Bezugnehmend auf die höheren Bildungsgänge und auch Kursdifferenzierungen (GK, LK) ist weiterhin eine markante Lernkulturentwicklung zu erkennen, die mit der Kategorie der „Beschulung“ mit Dingen des Wissens eingefasst wurde. Reflexivität trifft hier auf lernbezogene Erwartbarkeiten, internalisierte Normen und konjunktive Erfahrungen mit der schulischen Wissenskultur und Qualifikationsaufgabe.

> Wir haben Arbeitsblätter bekommen, um das Ganze zu unterstützen und wir haben auch jeweils immer Handouts gehabt von den Referaten, um das noch mal klar zu kriegen, weil wir ja auch Abiturschüler haben, also die in Sport das als Thema haben. (Sw03ws, 13. Jg.)

Im Leistungskurs Sport, der auch eigene Theoriestunden im Klassenraum verankert hat, ist nicht nur eine Aufrüstung der Dingkulturen (z. B. Tafelanschriebe, Texte), sondern auch der entsprechenden Praktiken der Wissensvermittlung und -fixierung selbstverständlicher und mit einer gewissen Verbindlichkeit für den Schüler*innenjob versehen. Nach den Beschreibungen der Schüler*innen scheinen sich die Kosten einer Begrenzung des Sportlichen über alle Schulstufen hinweg in reflexiver Rückschau für den eigenen Lernerfolg und den Verstehensprozess in Bezug auf die verhandelte Sache im Unterricht dennoch zu lohnen, was auf die Kategorie der „Bewährung“ von Reservaten und Dingen des Wissens schließen lässt.

> Ich fand, da hat man auch ein bisschen mehr gelernt, weil man eben sehen konnte: Ja, so muss man das machen und das so. Und dann auch das mit den ganzen Zetteln. Da stand das ja alles noch einmal genau drauf und da konnte man immer hingehen und noch einmal nachgucken. (Sw05ws, 9. Jg.)

> Also, vom sportlichen Sinne ist das bei mir nur eine Drei, weil wir uns nur sehr wenig bewegt haben. Aber vom Lerntechnischen ist das für mich auf jeden Fall eine glatte Eins. Ich habe selten im Sportunterricht so viel gelernt. (Sw01ws, 13. Jg.)

Als analytische Kernkategorie kristallisiert sich aus Akteur*innensicht in meinen Interpretationen die „Befremdung“ der Lernkultur heraus, durch die sich Optionen als auch Restriktionen für fachdidaktische Entwicklungen hin zu Reflexionspraktiken des Lehrens und Lernens auftun. Die Grenzen zeigen sich dann dort, wo die Schüler*innen die disparaten Modi schul- und sportkultureller Orientierungen ausweisen und die prekären Passungen der fachkulturellen Ordnungen in Abgrenzungspraktiken zum Ausdruck bringen (vgl. Schierz & Serwe-Pandrick 2018). Chancen für die Lernkulturentwicklung liegen aus meiner Sicht vor allem darin, didaktische Interferenzen von sportiven Praktiken und Reflexionspraktiken handlungsorientiert zu kultivieren und diese in lebensweltbezogene Erfahrungsräume der Akteur*innen einzuspielen.

doi.org/10.35468/5969-12

6 Fachkulturforschung als Reflexivitätsforschung

Die unterschiedlichen – und unverbundenen – Zugänge zu Reflexionspraktiken möchten wir abschließend in dreierlei Hinsicht auf das Verbindende und Hinausweisende hin befragen und auf diese Weise Konturen theoriegeleiteter Empirie und empirisch fundierter Theoriebildung zur Diskussion stellen. Wir schlagen Perspektiven einer Fachkulturforschung vor, die das ‚Quatschen über Turnen' in den Blick nimmt, d. h. wissenschaftliche Rekonstruktion schulisch gerahmter Reflexionspraktiken betreibt (A). Wir thematisieren (mögliche) Provokationen, die Reflexivitätsforschung ihrerseits in der Fachkultur evoziert (B). Und wir schließen mit der Notwendigkeit der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Rekonstruktion schulischer Reflexion (C).

A) Reflexion als *Gegenstand* von Fachkulturforschung

Mit Blick auf die vorgetragenen Beschreibungen dreier unterschiedlicher Dimensionen von Fachkultur lassen sich Leitplanken einer Fachkulturforschung (vgl. Abb. 5) skizzieren, welche die Frage nach dem Gegenstand mit der (rekonstruktiven) Perspektive auf den Gegenstand verbinden. So geht es einer kulturanalytischen Beobachtung von Reflexionspraktiken u. a. um folgende Aspekte:

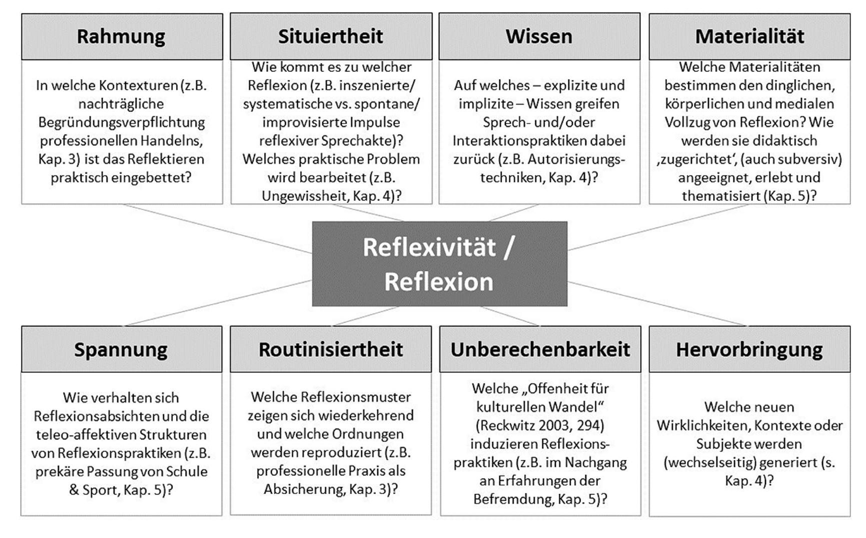


Abb. 5: Reflexivität und Reflexion im Fokus von Fachkulturforschung (eigene Abbildung in Anlehnung an kulturanalytische Ansätze, z. B. Reckwitz (2003).

doi.org/10.35468/5969-12

B) Reflexivitätsforschung als *Provokation* der Fachkultur

Innerhalb der fachkulturellen Gemengelagen, in denen Fragen nach Reflexion und Reflexivität immer auch zu Identitätsfragen (stilisiert) werden, sieht sich *fachdidaktische* Reflexivitätsforschung u. a. dem Verdacht ausgesetzt,

„die Praxis professionstheoretisch ‚aufzuklären', indem sie wohl gemeinte Hinweise auf die Notwendigkeit einer reflektierten Praxis des Sportunterrichts formuliert, mit dieser Aufklärung dann aber nicht nur Irritation, sondern gar ‚Entsetzen' erzeugt, die die ansonsten eher mit sich selbst beschäftigte Praxis in einen eigenen Reflexionsmodus befördert, der allerdings der Abwehr der externen ‚Zumutungen' dient“ (Thiele & Schierz 2015, 178).

Hieran lässt sich für eine *fachkulturelle* Reflexivitätsforschung eine doppelte Herausforderung – aber auch Chance – erkennen: Kulturanalytische Zugänge heben insbesondere auf jenes Wissen ab, das in der Praxis steckt, den Akteur*innen aber eher wenig bewusst ist (z. B. fachkulturell imprägnierte Schul- und Fachverständnisse (vgl. Abschnitt 3) oder Inhaltserwartungen (vgl. Abschnitt 4 und 5) als impliziter Fluchtpunkt des Reflektierens). Praxis mit diesem Wissen zu konfrontieren, ist provokant. Zugleich ist die Frage aufgeworfen, inwiefern Forschung Aufklärung betreiben will und betreiben soll: Als dass sie belehrt und/oder als dass sie Wissen schafft – und damit Reflexionsanlässe anbietet.

C) Reflexivität als *Modus* von Fachkulturforschung

Die wissenschaftliche Rekonstruktion von fachkulturellen Reflexionspraktiken steht nun ihrerseits unter dem Anspruch, nicht nur Wissen zu schaffen, sondern dieses Wissen und seine Hervorbringung reflexiv zu bearbeiten (vgl. z. B. Körner 2015; Rode u. a. 2022).

- Welche expliziten und impliziten Annahmen und Erwartungen an z. B. schulische Praktiken liegen den Beobachtungen zweiten Grades ihrerseits zu Grunde? D. h.: Wie sehen die forscherischen Konstruktionen, Beschreibungen und Erklärungen von Problemen aus „die es ohne sie nicht gäbe und in der beobachteten Praxis vielleicht gar nicht gibt“ (Körner 2015, 139f.)?
- Was sind Minimalbestimmungen von Reflexion und wie lassen sich die Rahmungen oder Rituale von Reflexionspraktiken von ähnlichen, aber nicht gleichen Konstruktionen (z. B. Vergewisserung; Rechtfertigung; Plausibilisierung; aber auch: Lernen) unterscheiden?
- Welche expliziten und impliziten Appelle und Adressierungen an das Forschungsfeld inhäriert Reflexivitätsforschung, wenn sich der Blick auf die akademische Fachkultur richtet? Hier wäre exemplarisch zu beobachten – um den Bogen zurück zum Beginn des Beitrags zu schlagen – in welcher Weise sich provokante Disjunktionen wie „Quatschen oder turnen“ selbst formieren und normieren. Reflexive Zuwendungen müssten sich in diesem Zuge differenzierter mit Fragen der Relativität, der Positionalität und der Diskursivität fachkultureller Reflexionen von Reflexion im Fach Sport befassen.

doi.org/10.35468/5969-12

Literatur

Auras, T. (2010): Reflektieren im Sportunterricht. In: Sportpädagogik, 34 (5), 33-35.
Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
Ernst, C. (2014): Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2 (1), 64-76.
Haverich, A.-K. (2020): Sportlehrer*in Werden. Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehreramtsbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
Kamper, S. (2015): Schüler im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken. Hamburg: Czwalina.
Kastrup, V. (2009): Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs. Schorndorf: Hofmann.
Katenbrink, N. & Schiller, D. (2022, i.E.): Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer VS.
Körner, S. (2015): Reflexive Mechanismen und Sportwissenschaft. In: S. Körner & V. Schürmann (Hrsg.): Reflexive Sportwissenschaft: Konzepte und Fallanalysen. Berlin: Lehmanns Media. 129-143.
Krüger, M. & Hummel, A. (2019): Quatschen oder turnen. Zur Kritik am reflective turn der deutschen Sportpädagogik. In: Sportunterricht, 68 (10), 469-473.
Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3 (2), 14-28.
Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (3), 314-339.
Lüders, J. (2007): Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In: J. Lüders (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Budrich. 7-14.
Lüsebrink, I. (2012): Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In: S. Körner & P. Frei (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: transcript. 301-327.
Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017): Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 5 (1), 27-44.
Merl, T. (2021): Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierung im Unterricht. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 10, 43-55.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (Heft 5020).
Miethling, W.-D., Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2019): Diskussionsabsage. In: Sportunterricht, 68 (12), 567.
Poweleit, A. (2021): Fachkultur(en) in der Schule – Kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften. In: German Journal of Exercise and Sport Research 51 (1), 17-28.
Radtke, F.O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 99-149.

doi.org/10.35468/5969-12

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282-301.
Röhl, T. (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (3), 162-179.
Rode, D., Wolff, D., Schiller, D. & Zander, B. (2022, i.E.): Reflexion qualitativen Forschens in der Sportpädagogik: Prozesse, Partizipanden und Verhältnisse beobachten, beschreiben und befragen. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer VS.
Schierz, M. (2012): Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In: S. Körner & P. Frei (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: Transcript. 281-299.
Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. German Journal of Exercise and Sport Research 47 (1), 51-61.
Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018): Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nicht-Konstitution von ´Unterricht´ im sozialen Geschehen von Sportstunden. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 6 (2), 53-71.
Schierz, M. & Thiele, J (2013): Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen: Meyer & Meyer. 122-147.
Schiller, D. (2020): Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte. Aachen: Meyer & Meyer.
Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
Serwe-Pandrick, E. (2013): „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1 (2), 25-44.
Serwe-Pandrick, E., Wolff, D., & Frei, P. (2019): (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In: L. K. Verriere & L. Schäfer (Hrsg.): Interaktion im Klassenzimmer – Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS. 165-187.
Thiele, J. & Schierz, M. (2014): Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2 (2), 5-20.
Thiele, J. & Schierz, M. (2015): Angebot oder Zumutung? Komplexitätssteigerung und Reflexivität in sportpädagogischen Diskursen. In: S. Körner & V. Schürmann (Hrsg.): Reflexive Sportwissenschaft. Konzepte und Fallanalysen. Berlin: Lehmanns Media. 169-182.
Volkmann, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Verlag.
Wolff, D. (2017): Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie. Bielefeld: Transcript.
Wolters, P. (2010): Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. In: Spectrum der Sportwissenschaften, 22 (1), 21-40.
Zander, B. (2018): Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 6 (2), 5-30.

doi.org/10.35468/5969-12

Till-Sebastian Idel, Sven Pauling, Merle Hinrichsen, Merle Hummrich, Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand und Matthias Martens

Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung

Abstract

Gegenstand des Beitrags sind unterschiedliche methodologische Zugänge zu Reflexion und Reflexivität in Schulentwicklungsprozessen. Skizziert werden dokumentarische, praxis- und strukturtheoretische Ansätze, die jeweils spezifische Akzentuierungen von Reflexion und Reflexivität als Modus operandi sozialer Praxis in Schule vornehmen. Der Fokus der Ausführungen liegt auf den theoretischen Basisannahmen. Auf die Fruchtbarkeit der methodologischen Optionen und Theoreme für die empirische Erschließung von konkreten Reflexionsprozessen wird jeweils knapp mit Bezug auf eigene Forschungen zur Schulentwicklung verwiesen.

Keywords: Schulentwicklung, qualitativ-rekonstruktive (Schul-)forschung, Schulbegleitforschung, Schulversuch, Internationalisierung, praxeologische Perspektiven auf Reflexion

1 Einleitung

Weite Teile der Diskussion um den Gegenstand Schulentwicklung lassen sich zusammenfassend als eine auf Einsicht basierende, intentionale und geplante Verbesserung der schulischen Praxis beschreiben. Schule zu entwickeln beruht diesem Verständnis nach auf *rationalem* Handeln (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2014), so dass das Reflexiv-Werden der pädagogischen und organisationalen Praxis zu einer Voraussetzung für Schulentwicklung wird. Zugleich wird davon ausgegangen, dass Schulentwicklungsprozesse umgekehrt auch Reflexionsanlässe für die Akteur*innen bereithalten und auf diese Weise zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können (vgl. z. B. Bastian u. a. 2002). Schulentwicklung und Professionalisierung werden damit in einen wechselseitigen Zusammenhang der Stimulation von Veränderung qua reflektierter Erfahrung gestellt.

doi.org/10.35468/5969-13

Nicht selten wird das Verhältnis von Schulentwicklung und Reflexion damit als ein gegebenes bzw. sich zwangsläufig ergebendes Zusammenspiel begriffen. Unberücksichtigt bleibt hier, dass Reflexion – je nachdem, wie sie theoretisch gefasst wird – nicht naturwüchsig aus und in Schulentwicklung entsteht und deren Initiierung oder Begleitung etwa in konzeptionellem Wissen vermittelnden Fortbildungen nicht technologisch hergestellt werden kann. Reflexion ist vielmehr selbst als ambivalente Kategorie zu verstehen (vgl. Beck 1986, 1996). Sie bedeutet einerseits, dass sich auf Wissen, das gestaltend angewendet wird, bezogen wird (etwa auf Wissen über die Bedingungen des Lehrer*innenhandelns). Andererseits fließen in Schulentwicklungsprozesse auch reflexhafte (bzw. reflexive) Impulse ein (vgl. Beck 1996; Herzmann 2001 unter Rückgriff auf Joas 2012), in denen sich auch Nicht-Wissen und Ungewissheiten – etwa in Bezug auf Planungen, Normen, Orientierungen in Widersprüchen – artikulieren (vgl. Helsper 2021; Hummrich 2022); Schulentwicklung kommt also möglicherweise auch ohne Reflexion aus. Diese Ambivalenz wird in der Schulentwicklungs- und Professionsforschung häufig vernachlässigt. Ein komplexeres Verständnis von Reflexion und Reflexivität würde – so unsere These – zu weiterführenden Erkenntnissen in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen führen.

Der übergreifende Ausgangspunkt der im folgenden Beitrag versammelten rekonstruktiven Perspektiven ist die Annahme, dass die Weiterentwicklung der Einzelschule zwar notwendig auf die Professionellen und ihr Engagement angewiesen ist – einerlei, ob es sich um „Reformen von unten" handelt oder um eine Adaption an bildungspolitisch intendierte und den Schulen „von oben" zugemutete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (vgl. z. B. Maag Merki 2010) –, dass aber diese reflexive Teilnahme an Schulentwicklung an mehrere Voraussetzungen geknüpft ist. Diese können auch als Bezugsprobleme der Schulentwicklungstheorie bezeichnet werden (vgl. Asbrand u. a. 2021) und lassen sich in folgenden vier Punkten fassen: Erstens ist sie eine interaktive Praxis: Schulentwicklung und die in Schulentwicklung situierte Reflexion ist eine sozial koordinierte Herstellungsleistung von Akteur*innen, die eine gemeinsame Praxis des Zusammenwirkens teilen und sich auf diese Weise in Veränderungsaktivitäten ihrer Schule verwickeln bzw. darin verwickelt werden. Daraus folgend lässt sich Reflexion zweitens als Doing Theory, also ein praktisches Tun verstehen: Entgegen der Auffassung allzu schlichter handlungstheoretischer Konzepte eines auf explizitem Wissen aufruhenden Nachdenkens und Auseinandersetzens eines einsamen epistemischen Subjekts oder rationalen Akteurs bzw. einer rationalen Akteurin mit einer ihm bzw. ihr vorgegebenen Praxis vollzieht sich Reflexion in sozialen Praktiken, im Tun und im Sprechen der Akteur*innen über und in der Schulentwicklung, und in diesem „sich ins Verhältnis setzen" zur eigenen Praxis kann Implizites explizit gemacht werden. Drittens lässt sich Reflexion im Kontext von Schulentwicklung damit als relationales, interdependentes Geschehen fassen, das viertens immer auf

doi.org/10.35468/5969-13

Gegenstände und sachhaltige Anlässe bezogen ist; ohne die Induktion einer sachhaltigen Krise, eines Problems bzw. einer rezipierten Herausforderung von innen oder außen durch schulische Praxisakteur*innen würde der Schulentwicklung ihr notwendiger materialer Bezug fehlen.

Die im folgenden Beitrag skizzierten dokumentarischen, praxis- und strukturtheoretischen Ansätze der rekonstruktiven Schulforschung teilen vor dem Hintergrund dieser vier Bestimmungen bzw. Bezugsprobleme eine sozial-, also nicht individualtheoretische Fundierung von reflexiver Schulentwicklung und nehmen dabei jeweils spezifische Akzentuierungen von Reflexion und Reflexivität als Modus operandi sozialer Praxis in und von Schule vor. Empirisch ist der Zusammenhang von Reflexion und Schulentwicklung bisher wenig aufgeklärt.
In den folgenden Zugängen werden theoretische Perspektiven dargestellt, die Reflexionsanlässe und -praktiken in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen auf je spezifische Weise sichtbar machen. Dabei geht es sowohl um das Reflektieren als Modus der Schulentwicklungspraxis als auch um eine reflektierte Sicht der Lehrpersonen auf ihre Beteiligung an Schulentwicklung, wie sie in Interviews zum Tragen kommt. Ziel ist es, das Verhältnis von Reflexion und Schulentwicklung gegenstandstheoretisch und methodologisch im Hinblick auf Reflexion als soziales Phänomen genauer zu fassen.

2 Reflektieren in Schulentwicklungsprozessen als „Doing Theory" – Epistemische Praktiken im Fokus

Schulentwicklung lässt sich als ein relationaler Prozess mit „heuristischer Grundstruktur" verstehen (Bastian u. a. 2002, 420; Idel & Pauling 2018; Idel & Huf 2021), der Reflexion einschließt. In praxistheoretischer Perspektivierung ist Reflexion dabei als Tun in Praktiken und Arrangements zu fassen. Inspiriert ist dieser Zugriff durch Robert Schmidt (2016), der sich mit dem Doing Theory im Feld der Wissenschaft auseinandersetzt und eine Heuristik entwirft, wie das Theorietreiben praxeologisch als epistemische Praktik analysiert werden kann. Schmidt geht davon aus, dass „solche Praktiken und Verfahren nicht auf den Bereich der professionell betriebenen Sozialwissenschaften beschränkt bleiben, sondern auch in anderen sozialen Feldern vorkommen" (Schmidt 2016, 260). In Anlehnung an Knorr Cetina spricht er von „autokonstruktiven Prozessen" in Organisationen, die sich „auf fortlaufend selbst entwickelte Theorien und Sozialontologien, das heißt auf eine von ihnen selbst vorgenommene theoretische Konfiguration von Basiseinheiten, Strukturen, Prozessen, Akteuren und anderen Entitäten" beziehen (ebd.). „Soziale Ordnungen und epistemische Prozesse seien potentiell verknüpft" (ebd. mit Bezug auf Knorr-Cetina 2008, 39). Epistemische Praktiken des Theoretisierens, hier verstanden als solche des Reflektierens, sind somit keine

doi.org/10.35468/5969-13

exklusive Angelegenheit der Wissenschaft, sondern als soziales Phänomen Teil des organisationalen Alltags in der Schulentwicklung. Schulentwicklung eignet so ein mitlaufender, reflexiv-heuristischer Wirklichkeitsbezug, in dem Probleme identifiziert werden und nach Lösungen gesucht wird. In diesen Praktiken erwerben die Akteur*innen Reflexivität im Sinne von Spielfähig- und -fertigkeiten. Sie erlangen also ein Können, das im Mittun erworben und inkorporiert wird, mit dem dann zugleich bestimmte „epistemische Prinzipien, Wissensformen, Weltsichten und Identitätskonzepte" angeeignet und entworfen werden, aus denen die Theorien über sich und die Welt hervorgehen („Sozialontologien"). Praxistheoretisch geht es also um Reflexion in der Schulentwicklung in der Form eines spezifisch situierten Doing Theory: Ein Ensemble von Praktiken und Einlassungen des Auseinander- und ins Benehmen Setzens der Akteur*innen, in deren Vollzug sie sich auf den Anspruch beziehen, innovativ sein zu wollen und zu sollen. Sie klären dabei, was das eigentlich ist, womit sie es als und in der Schule zu tun haben und wie sie diesem gegenüber handeln können. In diesen Praktiken autorisieren sie sich als Träger der Schulentwicklung in einem Netz von Beziehungen. Ihre Relevanzsetzungen sind dabei als epistemische Bedeutungsgebungen vor einem von ihnen selbst aufgespannten ontologischen Hintergrund verstehbar, den sie als Kontext der Schulentwicklung ausmachen. Andere Akteur*innen und Ordnungen in der Peripherie des Felds und deren Praktiken ragen damit in ihre eigenen hinein. Solche epistemischen Praktiken wären dann etwas schlichter und breiter verstanden referentielle Praktiken, in denen die Akteur*innen sich beobachtend auf sich und andere beziehen und in denen die Schulentwicklung als Prozess von den Protagonisten selbst zum Thema gemacht wird. Schmidt schlägt vor, danach zu fragen, „wo, in welchen alltäglichen, institutionellen, organisationalen etc. Kontexten und sozialen Feldern ein Theoretisieren von Sozialität eigentlich vorkommt" und „wie genau dieses jeweils bewerkstelligt" würde (ebd., S. 249). Gegenstand der empirischen Beobachtung und Beschreibung sollten die „Ethnomethoden des Theoretisierens" sein (ebd.). Als konkrete Operationen des hier reflexiv verstandenen Theoretisierens versteht Schmidt (ebd., S. 259) vor allem sprachliche Formen von „sammeln, dokumentieren, kartographieren, inventarisieren, ordnen, unterscheiden, klassifizieren, typisieren etc.." Damit wird dann nicht nur eine reflexive Beziehung zum theoretisierenden Selbst oder anderen Phänomenen *in der* Schulentwicklung hergestellt. Diese Objekte des Theoretisierens werden in den einzelnen orientierenden Praktiken auch erst (in einem neuen Kontext) *als* Schulentwicklung in Kraft gesetzt.

Mit dieser praxistheoretischen Perspektive auf „alltägliches" Reflektieren in der Schulentwicklung lassen sich alternative Zugänge zur Analyse von Schulentwicklungsarbeit einschlagen. In der Begleitforschung zum Schulversuch PRIMUS, die in einem weiteren Sinne ethnographisch angelegt ist und sowohl Beobachtungs- als auch Interviewdaten sammelt, konnten in einer ersten Systematisierung nun

doi.org/10.35468/5969-13

verschiedene Reflexionsorte und daran angebundene Reflexionsmodi identifiziert werden. Konstitutiv erscheint uns für die Bestimmung des Ortes die Frage der sozialen Öffnung und Schließung zu sein, also wer erwünscht ist, mitmachen darf oder ausgeschlossen wird. Im inklusiven und ganztägig ausgerichteten Schulversuch PRIMUS ist beispielsweise immer wieder fraglich, ob etwa Vertreter*innen aller Gruppen des multiprofessionellen Personals anwesend bzw. erwünscht sind oder sein sollten. So werden z. B. Sonderpädagog*innen eher über einen häufigen Einbezug aufgewertet, Ganztags- und Assistenzkräfte umgekehrt über sehr selektive Einbeziehungen exkludiert und abgewertet.

Als soziale Räume zur Moderation der Akteur*innen sowie der Rezeption und Adaption von Schulreform, die Schule als übergreifenden lokalen Kontext bearbeiten, können erstens Steuergruppen, Fortbildungen, Gesamt- sowie Fachkonferenzen gelten, die als gemischte Gremien verschiedene Sichtweisen ins Spiel zu bringen suchen und nicht nur konkrete Entwicklungsinhalte, sondern auch innerschulischen Wissenstransfer und die außerschulische Umwelt bearbeiten. Hier herrscht ein moderierender Reflexionsmodus der *Herstellung von Konsens und Kohärenz* vor. Als überschaubare Gestaltungsräume können zweitens Jahrgangs- und jahrgangsübergreifende Teams identifiziert werden, die im Reflexionsmodus der *Antizipation* die Handlungsebenen der Organisation und der pädagogischen Arbeit aufeinander beziehen und insofern als die Kernzone der reflexiven Entwicklungsarbeit verstanden werden können. Schulentwicklungsarbeit vollzieht sich hier arbeitsteilig, wechselseitig rückmeldend sowie über die Jahre kontinuierlich revidierend. Drittens lassen sich informelle, handlungsentlastete und entgrenzte Entwicklungskontexte wie etwa außerschulische Treffen im privaten Raum identifizieren. In einer gemeinsam verbrachten Freizeit (etwa dem gemeinsamen Weingelage) findet inoffizielle und informalisierende Vergemeinschaftung jenseits des schulischen Funktionsbereiches statt, in deren Raum die Zumutungen des Entwicklungsgeschehens offen thematisiert werden oder die Beteiligten sich als Teilgruppe von Avantgardisten oder Widerständigen inszenieren können. Der Reflexionsmodus stellt sich hier als das *Aussprechen von unsagbarer (i.S.v. im schulischen Rahmen tabuisierter) Innovation und Kritik* in der Schulentwicklung dar.

3 Reflektieren im Sprechen schulischer Steuergruppen – Adressierungen und Subjektivierungen im Fokus

Programmatisch wird davon ausgegangen, dass Steuergruppen einen zentralen Ort für die Koordination und Reflexion von Schulentwicklungsprozessen darstellen. Die Einrichtung schulischer Steuergruppen war insbesondere um die Jahrtausendwende eng verbunden mit dem Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess

doi.org/10.35468/5969-13

(vgl. Dalin u. a. 1998). Altrichter, Messner & Posch (2004) sprechen von einer „Vorwegnahme des in vielen deutschsprachigen Schulsystemen fehlenden mittleren Managements" (ebd., 97). Und Rolff (2007) gibt an, dass Steuergruppen dem Lehrer*innenkollegium ermöglichten, „die Schulentwicklung und ihre weitere Professionalisierung selbst in die Hände zu nehmen" (ebd., 94). An Steuergruppen werden, so zeigen diese sehr knappen Verweise, weitreichende Aktivierungs- und Optimierungserwartungen gerichtet, die sich an der Idee einer intentional gesteuerten und auf der Einsicht der Akteur*innen basierenden Schulentwicklung orientieren. Durch Steuergruppen sollen Schulentwicklungsprozesse initiiert und koordiniert werden und von Schulentwicklung – so schreiben dies u. a. Bastian, Combe & Reh (2002) – wird angenommen, dass sie Reflexionsanlässe bereithalte, die zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Wenngleich es mittlerweile eine Reihe von Arbeiten gibt, die diesen Zusammenhang herstellen (vgl. z. B. Arnold u. a. 2000; Herzmann 2001; Bastian u. a. 2002), so bleiben insbesondere hinsichtlich der zugrunde gelegten Konzeptionen von Reflexion und Reflexivität allerdings Fragen offen.

In einer Auseinandersetzung mit der so von ihr titulierten „Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität'" (Reh 2004, 363) argumentiert Reh gegen die Vorstellung eines sich selbst durchsichtigen, stets rational handelnden „essentialistischen ‚pädagogischen Selbst'" (ebd., 358) und für eine Konzeption von Reflexivität als ‚radikaler Perspektivierung des Wissens' (ebd., 364). Sie bezieht diese Idee auf unterrichtsnahe Teamgespräche, von denen sie sich eine derartige Reflexivität verspricht und weist andere Formate, etwa die Arbeit an einem Schulprogramm zumindest im Zusammenhang mit Professionalität und Professionalisierung explizit zurück. Um diese Einschränkung wissend, bleibt vor dem Hintergrund der programmatischen Erwartung, dass Steuergruppen einen bedeutsamen Ort für die Reflexion von Schulentwicklung darstellen sollen, die Frage bestehen, inwiefern im Sprechen innerhalb von Steuergruppen „kommunikative Reflexivität" (Reh 2004, 368) hervorgebracht wird und wodurch sich diese auszeichnet. Dieser Frage wird in einer praktiken- und subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Schule und das Sprechen schulischer Steuergruppen über Schulentwicklung nachgegangen.

Anders als zum Teil unterstellt geht es praktiken- und subjektivierungstheoretisch – ähnlich argumentieren Alkemeyer, Buschmann & Michaeler (2015) – nicht einseitig um „routinierte Vollzüge" (ebd., 3), sondern um „reflexive Prozesse des Ordnens und Umordnens der Gemengelage eines jeden sozialen Geschehens" (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass „soziale Ordnungen im Zusammenspiel ontologisch verschiedener Teilnehmer […,] die aus der Verwicklung von Körpern in soziale Praktiken entstehen" (ebd., 1), konstituiert und verschoben werden. Reflexivität ist demnach eingeschrieben in soziale Praktiken, durch die Differenzen hervorgebracht werden; sie ist eingebunden in komplexe, gesellschaftliche

doi.org/10.35468/5969-13

Machtverhältnisse (vgl. Wrana 2006). Wenngleich sie auch in dieser Perspektive geprägt ist durch Praktiken des Selbst, stellt Reflexion somit kein metakognitives Tun eines autonomen, sich selbst durchsichtigen Subjekts dar, sondern vollzieht sich in und durch die mit Praktiken verknüpften variierenden (Anerkennungs-) Beziehungen und Brechungen (vgl. auch Wrana 2006; Alkemeyer u. a. 2015). Im Sprechen schulischer Steuergruppen setzen sich die Teilnehmer*innen in sich wandelnde Beziehungen zueinander und zu sich selbst, sie erkennen einander in impliziten wie expliziten (Re-)Adressierungen als je bestimmte Teilnehmer*innen des (Schulentwicklungs-)Geschehens an und zeigen sich als solche. Insofern im Sprechen schulischer Steuergruppen von den Beteiligten spezifische raum-zeitlich situierte Perspektiven zueinander, zu sich selbst und zu den verhandelten Gegenständen der Schulentwicklung eingenommen werden, vollziehen sich Reflexionsprozesse, die anhand von in-situ-Aufzeichnungen des Sprechens als einem Re-Adressierungsgeschehen rekonstruiert werden können, das durch ein konkretes Zusammenspiel von Routine und kontingentem Wandel bestimmt wird.
Im Rahmen einer Fallstudie zum Sprechen über Schulentwicklung in Steuergruppensitzungen, in der die Steuergruppe einer Grundschule in A-Stadt über zwei Jahr ethnographisch begleitet wurde, konnte mithilfe adressierungsanalytischer Rekonstruktionen (vgl. Reh & Ricken 2012; Kuhlmann u. a. 2017) herausgearbeitet werden, wie die Beteiligten einander als Akteur*innen des Wandels autorisieren und responsibilisieren. Es wurde analysiert, wie sie bildungspolitische Anrufungen der Einzelschule als sich selbst optimierende Institution aufnehmen und die eigenen Möglichkeiten ausloten, sich zu diesen Anrufungen ins Verhältnis zu setzen. Exemplarisch wurde dies anhand der Diskussion um ein schulisches Medienkonzept nachgezeichnet, in der die Akteur*innen darum ringen, inwiefern das Konzept pragmatisch erstellt werden müsse, um für die Schule Gelder einzuwerben, oder einer grundlegenden inhaltlichen Auseinandersetzung aller an Schule Beteiligten bedürfe. Auf Basis der Diskussion ist nachzuvollziehen, wie die Steuergruppenmitglieder Normen der Anerkennbarkeit zitieren und iterieren und sich gegenseitig zeigen, welches Tun Intelligibilität in Anspruch nehmen kann. Die Möglichkeiten, als anerkennbares Subjekt in Erscheinung zu treten, stellen sich für die Beteiligten zwar als durchaus unterschiedlich und potentiell variabel dar, so hat die erfahrene, auf den Ruhestand zusteuernde Lehrperson andere Möglichkeiten, sich zur Adressierung als innovatives Subjekt in ein Verhältnis zu setzen als andere Beteiligte. Insgesamt werden die Positionierungsmöglichkeiten im kommunikativen Reflektieren jedoch – insbesondere dann, wenn sie nicht der Norm entsprechen, innovativ sein zu sollen – auch immer wieder begrenzt: ein Plädoyer für die Beibehaltung der routinierten Arbeit mit der grünen Tafel erscheint ebenso wenig anerkennbar wie die Zurückweisung der Adressierung der personifizierten Schule als sich selbst optimierende Organisation.

doi.org/10.35468/5969-13

4 Dokumentarische Evaluationsforschung – Implizites und explizites Wissen im Fokus

Mit der Zusammenarbeit von rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung und Schulentwicklung in einer Versuchsschule wird im Folgenden eine spezifische Praxis des Reflektierens thematisiert. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule Wiesbaden (Versuchsschule des Landes Hessen) wird eine Kollaboration von Forschung und Schulpraxis praktiziert, in der beide Seiten als gleichberechtigte Partner mit je spezifischen Perspektiven auf Schule und Forschung sowie unterschiedlichen Expertisen beteiligt sind (vgl. Bietz u. a. 2020). Diese praxisnahe Schulbegleitforschung nutzt dafür den Ansatz der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack 2006; Lamprecht 2012). Ausgehend von der Methodologie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) wird angenommen, dass auch die Schulpraxis sowohl von implizitem, habitualisiertem Wissen als auch durch kommunikative, reflexiv verfügbare Wissensbestände bestimmt ist. In der Zusammenarbeit von dokumentarischer (Evaluations-)Forschung und Schulentwicklung ermöglicht die empirische Rekonstruktion des impliziten Wissens, der Praxis diese impliziten Wissensbestände explizit und damit der Reflexion und der Veränderung zugänglich zu machen. Die Rückmeldung von Ergebnissen rekonstruktiver Forschung wird auf diese Weise zum Möglichkeitsraum für das Reflektieren und Theoretisieren schulischer Praxis. Aus dem Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung sind folgende Aspekte für die Verhältnisbestimmung von Forschung und Praxis in kollaborativen Prozessen der Schulentwicklung entscheidend (vgl. Asbrand & Martens 2021):

1. Das Explizit-Machen der impliziten Strukturen der Praxis bedeutet, eine Perspektive auf den Gegenstand einzunehmen, die Bohnsack (vgl. ebd., 59ff.) im Anschluss an die Wissensoziologie Mannheims (1980) als *genetische Analyseeinstellung* bezeichnet und mit einer *Beobachtung zweiter Ordnung* (Luhmann 1998) gleichsetzt. Mit dem Wechsel der Analyseeinstellung geht einher, dass die Forschenden eine *andere* Perspektive auf die Praxis einnehmen als die Praxisakteur*innen. Letzteren ist ihr implizites Wissen im Handlungsvollzug nicht reflexiv verfügbar, also im systemtheoretischen Sinne nicht beobachtbar, vielmehr orientiert sich ihr Handeln an pädagogischen Programmen und konzeptionellem Wissen über die schulische Handlungspraxis, nämlich Konstruktionen der Praxis bzw. Beobachtungen erster Ordnung. Die dokumentarische Rekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung abstrahiert von diesen Konstruktionen der Praxis und generiert wissenschaftliche Theorie, die gleichwohl empirisch in der Praxis verankert ist. Im Verhältnis zum impliziten Wissen der Schulpraxis handelt es sich um Reflexionswissen, das implizite Strukturen in einer theoretischen Perspektive explizit macht und es den Praxisakteur*innen erlaubt, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis zu setzen.

doi.org/10.35468/5969-13

2. Mit dem Wechsel der Analyseeinstellung geht das auf Mannheim (1980) zurückgehende Prinzip der *Einklammerung des Geltungscharakters* einher (vgl. Bohnsack 2014, 65ff.). Luhmann (1998) hat dieses Prinzip in das Diktum gefasst, dass es kein „Besserwissen" der Wissenschaft geben könne. Werden wissenschaftliches und praktisches Wissen als zwei unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Gegenstand verstanden, verbietet sich die Annahme, wissenschaftliches Wissen oder empirische Evidenz verfüge über einen weitergehenden Geltungsanspruch als das praktische Handlungswissen der schulischen Akteur*innen. Als Beobachtende zweiter Ordnung nehmen Forschende nur eine andere, aber keine bessere Sicht auf die Praxis ein und enthalten sich folglich ihrer Bewertung. Mit der Kontrolle der Standortgebundenheit im Rahmen der Forschungswerkstatt verfügt die Dokumentarische Methode über ein methodisch kontrolliertes Verfahren, um die Frage der Geltung im Interpretationsprozess einzuklammern. Eine größtmögliche Zurückhaltung der Forschenden gegenüber normativen Beurteilungen der rekonstruierten Schul- und Unterrichtspraxis ist eine wichtige Voraussetzung, um die Dignität der Praxis anzuerkennen, den schulischen Akteur*innen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen die Entscheidungen über die Konsequenzen der Forschungsbefunde für die Praxis zu überlassen. Auch hieraus ergibt sich das Selbstverständnis, als Forschende der Schulpraxis keine Ratschläge zu erteilen, sondern Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen.
3. Der Ort des Reflexiv-Werdens impliziter Strukturen der Praxis sind *responsive Rückmeldegespräche*, bei denen die Rekonstruktionsergebnisse mit den Praxisakteur*innen geteilt, die Sichtweisen der Praktiker*innen in die Forschungsergebnisse eingehen und das wissenschaftliche Reflexionswissen an die Schulpraxis anschlussfähig wird. Responsive Gespräche relationieren empirische Rekonstruktionen in fallvergleichender Perspektive mit den Erwartungshorizonten und Werthaltungen der Praktiker*innen (vgl. Lamprecht 2012, 244ff.) Dabei werden die unterschiedlichen Systemreferenzen von Wissenschaft und Praxis ernstgenommen und die Forschung „bewahrt sich so ein konstruktives Misstrauen gegenüber dem eigenen Forschungsvorgehen" (ebd., 244). Der Schulpraxis erlauben responsive Evaluationen, „systeminterne Zustände, innerhalb fallvergleichender Logiken, zu irritieren und neue Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen" (ebd., 250).

Ob Evaluationen Möglichkeitsräume für Veränderung eröffnen, ist allerdings nicht nur vom Forschungszugang, sondern auch von den *Strukturen der (Einzel-)Schule* abhängig. Im Blick auf Schulentwicklung ist erstens das Bezugsproblem von Kontinuität und Wandel (Asbrand u. a. 2021) von Bedeutung. Die Forschungserfahrung (vgl. Asbrand & Martens 2021) zeigt, dass das *Timing* von responsiven Rückmeldungen entscheidend ist. Reflexionswissen ist vor allem dann anschlussfähig an die schulische Praxis, wenn es sich auf Probleme bezieht, die in der Schul-

doi.org/10.35468/5969-13

praxis als solche wahrgenommen werden. Ob wissenschaftliches Wissen in einer Praxis des Reflektierens genutzt wird, hängt in hohem Maße davon ab, an welchem Punkt sich der Schulentwicklungsprozess befindet, welche Themen gerade virulent sind und welche Teile des Kollegiums an Veränderung interessiert sind. Ein und dasselbe Evaluationsergebnis kann zum richtigen Zeitpunkt ein wichtiger Gedankenanstoß sein, in einer anderen Situation aber so große Irritation erzeugen, dass es abgewehrt und an den (unreflektierten) schulischen Routinen festgehalten werden muss. Zweitens erfordert Responsivität auf Seiten der Professionellen in Schule die Bereitschaft, sich auf Praktiken des Reflektierens und Theoretisierens einzulassen. Schulentwicklung kommt als relationales Geschehen (Asbrand u. a. 2021) in den Blick. Da Reflexionswissen schulische Praxis irritiert, aber keine Handlungsanweisungen für eine veränderte Praxis bereithält, muss auf Seiten der Professionellen die Bereitschaft vorhanden sein, gewohnte Routinen irritieren zu lassen und ggf. liebgewonnene Gewohnheiten zu verabschieden (Asbrand & Zick 2021). Auf Seiten der Organisation Schule sind Räume und Zeiten für Reflexionsprozesse im Kollegium erforderlich.

5 Trans|nationalität, Schulkultur und Reflexion – Perspektiven strukturtheoretischer Schulforschung

Aus einer schulkulturtheoretischen Perspektive lässt sich Schulentwicklung als kontinuierlicher Prozess der Verhältnisbestimmung zwischen der Einzelschule und gesellschaftlichen Transformationsprozessen in den Blick nehmen. Dabei ist von der Kultur der Einzelschule im Spannungsfeld des Imaginären, Symbolischen und Realen die Rede (vgl. Helsper 2015). Das Imaginäre betrifft das Selbstverhältnis der Einzelschule, ihre Ideale in Bezug auf Bildung und Erziehung sowie die Perspektiven, die die Schule als Bildungsstandort entwirft. Diese stehen in produktivem, zum Teil aber auch krisenhaften Spannungsverhältnis zum Realen: den Entwicklungsbedingungen der Schule, wie sie im lokalen Umfeld der Schule ebenso wie durch gesetzliche und gouvernementale Bedingungen gegeben sind. Das Reale ist dabei selbst – das wird an Gesetzen deutlich – imaginär konstituiert. Es stellt sich aber den Einzelschulen als Herausforderung, sich dazu ins Verhältnis zu setzen. So fußt etwa die Bedingung, eine Gesamtschule in einem marginalisierten urbanen Milieu zu sein, auf der Imagination der Bedeutsamkeit schulischer Differenzierung; gleichzeitig muss sich die Schule mit ihrer Umgebung und ihrer Schulform auseinandersetzen und kann sich nicht einfach als leistungsorientiertes Gymnasium entwerfen. Schulen bearbeiten die Spannung von Imaginärem und Realem in symbolischen Ausdrucksgestalten, die sich etwa in Schulprogrammen, Flyern, Homepages und Ansprachen von Schulleiter*innen finden lassen. Das Symbolische impliziert damit eine Handlungsdimension, die sich an den sozial-

doi.org/10.35468/5969-13

räumlichen, nationalen und transnationalen Bedingungen der Schule ausrichtet (vgl. Hinrichsen & Hummrich 2021).
In der Auseinandersetzung mit ihren sozialräumlichen Bedingungen erfährt die Schulkulturtheorie als Perspektive auf Schulentwicklung eine Erweiterung, die nicht nur die regionale und nationalstaatliche Eingebundenheit, sondern auch die transnationalen Bedingungen einbezieht. Denn Schule ist selbst nicht nur transnational, indem sie sich nahezu weltweit umsetzt (vgl. Gough 1999; Adick 2005, 2012; Hornberg 2010; Baker 2014; Pfaff 2018), sie ist auch in grenzüberschreitende Zusammenhänge eingebunden. Dies zeigt sich in transnationalen Governance-Strukturen (UN-Behindertenrechtskonvention, UNESCO-Aktionspläne, OECD-Studien), die gesellschaftlich (z. B. durch die KMK und die länderspezifische Schulgesetzgebung) ratifiziert werden; die transnationalen Bedingungen werden aber auch in gesellschaftlichen Entwicklungen sichtbar: etwa in Prozessen der Internationalisierung und der Migration (vgl. Hinrichsen & Paz Matute 2018; Hinrichsen & Hummrich 2021). Beide Prozesse erhalten in der Schule eine hohe Bedeutsamkeit. Migration impliziert dabei eine Perspektive, die häufig mit Defizitannahmen und Problemdiskursen verbunden wird; Internationalisierung wird demgegenüber als Profilierungschance der Schule gesehen (vgl. Diehm & Radtke 1999; Radtke 2008; Hamburger 2009; Steiner Khamsi 2009; Hummrich 2022; Verger u. a. 2016). Schließlich scheinen unter Bedingungen der Digitalisierung Grenzen des Schulischen geradezu aufzuweichen – dies wird zum Beispiel daran sichtbar, dass unter Bedingungen der Ukraine-Krise umgehend die nationalen Bildungspläne weiter umgesetzt und Schüler*innen unabhängig vom Aufenthaltsort unterrichtet wurden.
Mit Blick auf Reflexion ist nun von Interesse, wie die schulischen Akteur*innen sich im Spannungsfeld nationaler und transnationaler Bedingungen verhalten und welche Perspektive sie vor diesem Zusammenhang auf Schulentwicklung einnehmen. Hierbei kann auch gefragt werden, inwiefern die Imagination davon, was die Schule sein soll, die Reflexion in Schulentwicklungsprozessen systematisch erweitert oder begrenzt. Wie sich also Schulen im transnationalen Gefüge aus Internationalisierung und Migration positionieren, erfordert eine integrative Entwicklungsperspektive, die die schulkulturelle Ordnung in ihrem spezifischen Gewordensein einbezieht. Dabei verweist die widersprüchliche Einheit transnationaler und nationaler Bedingungen auf die Möglichkeit einer schulkulturbezogenen Schulentwicklungsforschung, die insbesondere die Ungewissheiten, die in diesem Spannungsfeld entstehen, in den Blick nimmt und zum Gegenstand der Analyse macht (vgl. Helsper 2021; Hummrich 2022). Mit Blick auf Reflexion und Reflexivität kommt es in diesem Zusammenhang insbesondere darauf an, die Bearbeitungsvarianten des transnational-nationalen Zusammenspiels entlang der wissensbezogenen Orientierungen (z. B. auf Migration, Internationalisierung, Digitalisierung) einerseits und der reflexhaften Impulse – auf Nicht-Wissen und

doi.org/10.35468/5969-13

Ungewissheiten – andererseits auszudifferenzieren. Dies impliziert neben der Fokussierung auf implizites Wissen auch die Möglichkeit, Abwehrmechanismen und Differenzierungshandeln analytisch zugänglich zu machen, die sich ansonsten vor allem als Entwicklungsdefizit und nicht als konstitutiver Teil des Einzelschulentwicklungsprozesses ausmachen lassen. Anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem Projekt GLOBIS[1] soll dies hier aufgegriffen werden. Anhand dieses Projekts, in dem Transnationalisierungsprozesse an Schulen gegenständlich waren, konnte mit Blick auf Schulentwicklung und ihre Reflexionsdynamiken herausgearbeitet werden:

a) Schulisch professionelle Akteur*innen thematisieren in Schulentwicklungsperspektiven als problematische Seite der Transnationalisierung die migrationsgesellschaftlichen Bedingungen stärker, während sie Internationalisierung als Entwicklungschance verstehen. Die problematisierende Sicht auf Migration ist Teil eines Abwehrreflexes, der der Bezugnahme auf ein reflektierendes Wissen um Bildungschancen in Internationalisierungserfahrungen kontradiktorisch gegenübersteht.
b) In jeder der kontrastierenden Varianten findet sich jedoch ein je spezifisches Zusammenspiel aus Reflexion und Reflexivität. In exklusiveren Schulen, in denen Internationalisierung reflektierend (unter Bezugnahme auf eine breite Wissensbasis um die Bedeutsamkeit von Internationalisierung) als Entwicklungschance genutzt wird, wird die dominanzkulturelle Eingebundenheit und die eigene Position in postkolonialen Ordnungen nicht reflektiert oder gar reflexiv abgewehrt (i.S.v. ‚das spielt für uns keine Rolle'). Im reflexhaften problematisierenden Umgang mit Migration ruhen umgekehrt auch Entwicklungsimpulse, aufgrund derer Schulen sich ‚der Herausforderung annehmen' und die Schule als Ort mit besonderes integrativem Profil gestalten.
c) Im Sample des GLOBIS-Projektes zeigt sich eine Begrenztheit der migrationsbezogenen Reflexionsfähigkeit der Schulen: die eigenen Konzepte zu Internationalisierung und ethnischer Differenzierung stellen sich als Ausdrucksgestalten von zwei Seiten sozialer Ungleichheit dar und werden nicht zum Gegenstand der Reflexion. Möglicherweise liegt gerade hierin ein empirischer Grund für die „gebremste" Schulentwicklung in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Bedingungen insgesamt.

Zusammenfassend zeigt sich die erkenntnistheoretische Ermöglichungsfigur der Analyse von Schulentwicklungsprozessen durch eine Schulkulturanalyse, die Reflexion und Reflexivität systematisch einbezieht. Dabei wird deutlich, dass die

1 Das von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt „GLOBIS. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule" (Leitung: Merle Hummrich, Mitarbeit: Merle Hinrichsen, Paula Paz Matute; Laufzeit: August 2017 bis August 2021) wurde in Kooperation der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.

doi.org/10.35468/5969-13

Möglichkeiten, durch Transnationalisierungsprozesse entstehende Ungewissheiten reflektierend zu bearbeiten, eng mit der Gewissheit verbunden sind, sich als besondere, exklusive Schule entwerfen zu können. Ungewissheitsbedingungen, wie sie für Transnationalisierung konstitutiv sind, werden insbesondere dann reflexhaft bearbeitet, wenn Schulen sich gegenüber den realen Bedingungen als ‚ausgeliefert' erfahren (vgl. Hummrich 2022).

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag ist als Work in Progress aufzufassen, mit dem eine u.E. wichtige Diskussion vorangetrieben werden sollte, nämlich wie Schulentwicklungstheorie empirisch fundiert und deskriptiv formuliert werden kann. Dazu wurden vier Zugänge (drei praxeologische, ein strukturtheoretischer) vorgestellt. In ihnen zeigen sich je unterschiedliche Ansätze, das Verhältnis von Reflexion und Reflexivität theoretisch zu begreifen und die Relationierung von Reflexion und Schulentwicklung gegenstandstheoretisch und methodologisch genauer zu fassen. Wenngleich – wie einleitend ausgeführt – in allen vier Perspektiven davon ausgegangen wird, dass sich das Reflektieren im Kontext von Schulentwicklung als sozial koordinierte Herstellungsleistung von Akteur*innen darstellt, die sich in Veränderungsaktivitäten ihrer Schulen involvieren lassen bzw. die darin involviert werden, so unterscheiden sich die Zugänge sowohl in ihren Akzentuierungen von Schulentwicklung als auch in Bezug auf ihre jeweiligen sozialtheoretischen Perspektivierungen von Reflexion. Die Zusammenschau der skizzierten Zugänge verweist auf das Potential einer – im weitesten Sinne – praxistheoretisch ausgerichteten Schulentwicklungsforschung, durch die Widerständen und Ambivalenzen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ebenso nachgegangen werden kann wie sich mehr oder weniger routiniert und unhinterfragt vollziehenden Praktiken des Reflektierens und Theoretisierens.
Den Ansätzen ging es um einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie und damit um deskriptiv-analytische Klärungen. Die Zugänge erlauben eine rekonstruktive Perspektive auf Reflexion und Reflexivität, die die Normativität des Feldes einholt, selbst aber über die methodologischen Setzungen hinaus keine normativen Orientierungen für die beforschten Schulentwicklungspraxen zu geben vermag bzw. wertend zur Praxis Stellung bezieht, vielmehr wird Wert auf eine entsprechende Zurückhaltung gelegt. Die praxistheoretischen bzw. adressierungsanalytischen Ansätze machen Prozesse der Wissenskonstruktion, machtvoller Subjektivierungen der Akteur*innen in der Schulentwicklung und Positionierungen zu Normen in der Entwicklungsarbeit nachvollziehbar. Die dokumentarische Entwicklungsforschung wiederum bietet Explikationen impliziter handlungsorientierender Wissensbestände an und eine strukturtheoretische Schulforschung legt latente ordnungserzeugende Strukturen und Reflexionsdynamiken frei. Bis auf

doi.org/10.35468/5969-13

die dokumentarische Schulbegleitforschung bezieht sich keiner der Ansätze auf das Zusammenspiel von Forschung und Entwicklungspraxis bzw. die Frage einer gemeinsamen Arbeit von Forschung und Praxisakteur*innen an der Reflexion von Entwicklung. Nicht immer kann sich eine rekonstruktiv ansetzende Schulentwicklungsforschung ausschließlich darauf beschränken, Reflexionsanlässe und -praktiken sichtbar zu machen. Im Falle von wissenschaftlichen Begleitungen von Schulentwicklungsprozessen wird sie als Forschung adressiert, die dieses Wissen wiederum den beforschten und begleiteten Praxisakteur*innen anbieten soll. Dies wirft wiederum Probleme der Gültigkeit und Geltung, der Anschlussfähigkeit und des Umgangs mit unterschiedlichen Wissensformen auf. Im weiteren Sinne ist Schulentwicklungsbegleitforschung so auch Teil von Schulentwicklung, deren Selbstbezüglichkeit und der darin situierten Reflexion. Während die Frage nach dem Verhältnis zwischen normativer Entwicklungspraxis und reflexiver, normativ enthaltsamer Entwicklungsforschung lediglich im Falle der dokumentarischen Evaluationsforschung ausschnitthaft berührt wurde, weisen diese ersten Befunde auf die Notwendigkeit einer tiefergehenden Bearbeitung und Theoretisierung dieser Aufgabenzuschreibung an die Schulentwicklungsforschung hin.

Literatur

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis, 11(2), 243-269.

Adick, C. (2012): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? In: Tertium Comparationis, 18 (1), 82-107.

Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Routine – Kontingenz – Reflexivität. Warum Praxistheorien nicht ohne ein Konzept der Subjektivierung auskommen. Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe „Jenseits der Routine – Praxeologische Ansätze zur Analyse sozialer Dynamiken“– organisiert von Hannes Krämer und Hilmar Schäfer. In: DGS Verhandlungsband, Bd. 37. Online unter: https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/17 (Abrufdatum: 21.09.2021).

Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.

Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Reh, S. & Schelle, C. (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg.

Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S. & Moldenhauer, A. (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS. 1-13.

Asbrand, B. & Martens, M. (2021): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann. 217-236.

Asbrand, B. & Zick, A. (2021): Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS. 203-224.

doi.org/10.35468/5969-13

Baker, D. P. (2014): The schooled society. The educational transformation of global culture. Stanford, California: Stanford University Press.
Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (3), 417-435.
Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F. & Martens, M. (2020): Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. In: WE_OS Jahrbuch 3, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Campus.
Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 289-315.
Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 135-155.
Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. 3. Aufl. Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz. DOI 10.3262/EEO20140338.
Gough, N. (1999): Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. In: Journal of Education Policy, 14 (1), 73-84.
Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Helsper, W. (2015): Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS. 447-500.
Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.
Hinrichsen, M., & Hummrich, M. (2021): Schulentwicklung (trans-)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS. 37-63.
Hinrichsen, M., & Paz Matute, P. (2018): ‚Den Horizont erweitern?' – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. In: Tertium Comparationis, 24(2), 190-205.
Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster u. a.: Waxmann.
Hummrich, M. (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und Schulkulturen. Tertium Comparationis, 24 (2), 171-189.
Hummrich, M. (2022). Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz. In: S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.): Mythos Reflexion. Opladen & Toronto: Barbara Budrich [i.E.].
Idel, T.-S. & Huf, C. (2021): „Mitspielende Kompliz:innen". Überlegungen zur Teilnahme von Schüler:innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS. 67-87.

Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: DDS 110 (4), 312–325. DOI: 10.31244/dds.2018.04.03.

Joas, H. (2012): Die Kreativität des Handelns. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1248).

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93(2), 234-235.

Knorr Cetina, K (2008): Theoretischer Konstruktivismus. Über die Einnistung von Wissensstrukturen in soziale Strukturen. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 35-78.

Lamprecht, J. (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maag Merki, K. (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag. 145-169.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pfaff, N. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule–zwischen Struktur und Lebenswelt. In: Tertium comparationis, 24(2), 150-170.

Radtke, F.-O. (2008): Schule und Ethnizität. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 651-672.

Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.

Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag. 35-56.

Rolff, H.-G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Changemanagement. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 41-60.

Schmidt, R. (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld, Germany: transcript Verlag. 245-263.

Steiner-Khamsi, G. (2009): The Politics of Intercultural and International Comparison. In: S. Hornberg, I. Dirim, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.): Beschreiben - Verstehen - Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Münster: Waxmann Verlag. 39-61.

Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016): The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform. New York: Teachers College Press. Online unter: https://www.ei-ie.org/media_gallery/The_Privatization_of_Education.pdf (Abrufdatum: 15.03.2021).

Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

doi.org/10.35468/5969-13

Cyrilla van der Donk, Gabriele Klewin, Barbara Koch, Bas van Lanen, Annette Textor und Christian Timo Zenke

„Reflection in and/or on action“: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen

Abstract

In der Literatur zur schulischen Praxisforschung wird Reflexion als konstituierender Bestandteil beschrieben. Allerdings ist wenig darüber bekannt, welche Reflexionsformen von Bedeutung sind und unter welchen Bedingungen sie zur Anwendung kommen. Aufschluss soll eine Analyse von Konzeptionen und Praxen von Praxisforschung an den Bielefelder Versuchsschulen geben, die mit diesem Ansatz ihre Praxis forschend entwickeln. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass *reflection on action* wesentlich für Praxisforschung ist und dass Reflexion sich nicht nur auf die schulische Praxis, sondern auch auf die forschende Praxis beziehen sollte. Für die Reflexion forschender Praxis werden sechs zentrale Kriterien dargestellt. Deutlich wird überdies die Relevanz ressourciell abgesicherter organisationaler Bedingungen.

1 Einleitung

Schulische Praxisforschung gilt international als anspruchsvolles wie auch wirksames Instrument, um Lehrkräfte zu professionalisieren und Schule qualitativ zu entwickeln. Auch in Deutschland wird zwar zurzeit eher selten *dezidiert* auf Praxisforschung oder „Action Research“ Bezug genommen, es werden jedoch andere Formen forschenden Entwickelns in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zunehmend eingesetzt (vgl. z. B. Crapa u.a 2021b, Koch-Priewe 2011), die sich zum Teil ebenfalls unter den Oberbegriff „Praxisforschung“ fassen lassen. Mit Hilfe dieser Konzepte der Aus- und Weiterbildung sollen Studierende und Lehrer*innen eine reflexiv forschende Grundhaltung ausbilden, mehr Professionalität zur Bearbeitung komplexer schulischer Probleme entwickeln und Anschlüsse für die Entwicklung von Unterricht und Schule herstellen können. Wenig untersucht ist bisher jedoch, welche Reflexionsformen es sind, die Formen forschenden Entwickelns unterstützen. Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden

doi.org/10.35468/5969-14

die Versuchsschulen des Landes NRW und ihre Praxisforschungsprojekte als eine Form des forschenden Entwickelns unter dem Gesichtspunkt von Reflexion analysiert. Dazu werden die beiden Reflexionsformen im Sinne des *reflective practitioner – reflection in action* und *reflection on action* – herangezogen (Schön, 1983). In diesem Beitrag wird zunächst vertieft in die zugrundeliegenden Begriffe – Reflexion und Praxisforschung – eingeführt und es werden Merkmale einer reflexiv-forschenden Grundhaltung beschrieben. In einem zweiten Teil werden sodann mit der Laborschule Bielefeld und dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld zwei Varianten der Institutionalisierung von Praxisforschung vorgestellt und in Bezug auf Reflexionsprozesse analysiert. In einem dritten Teil schließlich wird beschrieben, wie kriteriengeleitet *über* Praxisforschung reflektiert werden kann. Abschließend werden die identifizierten Reflexionsformen zusammengefasst dargestellt und es wird diskutiert, welche Möglichkeiten sich für Schulen ergeben, das Konzept der Praxisforschung zu adaptieren.

2 Reflexion und Praxisforschung in der Lehrer*innenbildung

2.1 Reflexion „in action“ und „on action“

Reflexion wird als „zentrales Werkzeug“ pädagogischen Handelns beschrieben (Leonhard 2020, 15), das in anspruchsvollen beruflichen Situationen, die oftmals durch Unsicherheit geprägt sind (Herzog, 1995), zwischen Theorie und Praxis vermitteln soll. Zugleich stellt der Lehrer*innenberuf ungünstige Bedingungen bereit, um Erfahrung oder Üben *in action* reflexiv zugänglich zu machen (Neuweg 2021, 462). Reflexive Prozesse sind gleichzeitig Voraussetzung für die Entstehung und Entwicklung professionellen Handelns von Lehrer*innen (vgl. Häcker 2017), die somit jedoch weitgehend handlungsentlastet, also *on action*, angelegt sein sollten. Auch wenn Reflexion insbesondere im strukturtheoretischen Ansatz eine herausgehobene Bedeutung erhält (Helsper 2001), ist Reflexion unabhängig von der zugrunde gelegten Professionstheorie eine bedeutsame Dimension (Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019). Ziel der Reflexion ist es somit in professionstheoretischer Perspektive, an der eigenen Professionalität zu arbeiten (Neuweg 2021, 463).

Korthagen (2002, 63) definiert Reflexion als einen kognitiven Prozess, der eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen zu strukturieren oder zu restrukturieren versucht, wobei der Bezugspunkt eigene oder fremde Praxis sein kann. Erfahrungen werden somit reflektiert, indem sie in einem bewussten Prozess bearbeitet werden. Die entsprechenden Denkoperationen sind dann analysieren, untersuchen, konstruieren, evaluieren u. a. (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, 159). Der reflexive Prozess kann überwiegend nach innen (Selbstbezug) oder nach außen (Weltbezug) gerichtet sein (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, 159). Die Unter-

doi.org/10.35468/5969-14

scheidung spielt für die subjektive Bedeutsamkeit des Prozesses eine zentrale Rolle. Eine höhere subjektive Bedeutung entsteht vermutlich, wenn der Blick stärker auf eigene Wünsche, Kompetenzen und Erwartungen im Kontext eigener Praxis gerichtet ist, als bei der Reflexion fremder Praxis (Holler-Nowitzki u. a. 2018).
Wie eingangs erwähnt, soll Reflexion eine vermittelnde Funktion zwischen Theorie und Praxis übernehmen. Im Kontext von Praxisforschung stellt sich die Frage, welche Praxis gemeint ist – die schulische Praxis, die forschende Praxis oder beide. Beide Praxen können zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden und beide sind Anforderungen, die Studierende bzw. Lehrer*innen erfüllen können sollten. Kennzeichnend für diese Praxen ist, dass sie unterschiedlichen „regulativen Ideen folgen" (Leonhard 2020, 18). Zugleich besteht „eine Profession gerade darin […], beiden regulativen Ideen Geltung zu verschaffen" (Leonhard 2020, 18).
Ein in der Literatur viel zitiertes Leitbild im Kontext des Lehrer*innenberufs (z. B. Altrichter u. a. 2021) bildet das des „reflective practitioners" (Schön 1983). Zur Klärung des Begriffs der Reflexion unterscheidet Schön (1983) zwei Formen: *reflection in action* und *reflection on action*. Schöns Erkenntnisinteresse war überwiegend auf *reflection in action*, d. h. auf das reflexive Moment im Handeln selbst, und dessen Potenzial für das erfahrungsbasierte Lernen gerichtet, während neuere Ansätze, die sich auf das professionelle Handeln von Lehrkräften beziehen, die hohe Bedeutsamkeit der *reflection on action* betonen, da das Geschehen im Unterricht zu dynamisch, zu komplex und der Handlungsdruck zu hoch seien, um die Handlung in der Aktion zu reflektieren (Neuweg 2021, 461) – diese Skepsis gegenüber *reflection in action* im Unterrichtsalltag reicht in der deutschsprachigen Literatur bis hin zu der Frage, ob der *reflective practitioner* „Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung" sei (Leonhard & Abels 2017, 46). Da wir jedoch davon ausgehen, dass nicht alle Handlungen im Unterricht einer solchen Dynamik unterliegen, dass *reflection in action* verunmöglicht wird, werden im Folgenden dennoch die Anknüpfungspunkte für beide Formen der Reflexion innerhalb der Praxisforschung herausarbeitet, wobei, das sei hier bereits vorweggenommen, die *reflection on action* einen größeren Anteil hat. *Reflection in action* wird in dem vorliegenden Beitrag eher als anlassgebend für weitere Praxisforschung angesehen.
Als Grundlage für die Professionalität von Lehrkräften wird somit eine reflexiv-forschende Grundhaltung angenommen. Sie leitet die Art und Weise, wie Lehrer*innen ihre Arbeit tun und wie sie darüber nachdenken. Eine reflexiv-forschende Grundhaltung hilft ihnen, implizites Wissen und die zugrundeliegenden Denk- und Entscheidungsprozesse sowohl bei sich selbst als auch bei den Kolleg*innen explizit zu machen. Die Lehrer*innen konzentrieren sich also nicht nur auf sichtbare Verhaltensweisen und Ereignisse, sondern auch auf Muster, Strukturen und mentale Modelle, die der direkten Beobachtung oft verborgen bleiben. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, was eine reflexiv-forschende

doi.org/10.35468/5969-14

Grundhaltung ist und wie sie beschrieben werden kann. Losse und Nahuis (2015) haben die Vielzahl der Merkmale in drei Dimensionen geclustert:

- Die offene Haltung: offen für neue Eindrücke, für Perspektivwechsel; verstehen und teilen wollen.
- Die kritische Haltung: verifizieren, begründen und verantworten wollen.
- Die kreative Haltung: innovieren, weiterbilden und hinzufügen wollen (vgl. van der Donk & van Lanen, 2020, 26f.).

Eine solche reflexiv-forschende Grundhaltung sowie die Fähigkeit zur Reflexion stellen sich nicht von allein ein, sondern sie bedürfen der Anregung und der Lernprozesse. Im Studium werden deswegen viele Reflexionsanlässe geschaffen, und auch in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, der Fortbildung, wird die Anregung zur Reflexion oftmals zentral gestellt, um die eigene und fremde Praxis kritisch in den Blick zu nehmen und ggf. qualitative Entwicklungen zu induzieren, die sich auf die Person, den Unterricht oder die Organisation beziehen können. Bekannte Ansätze, mit denen Theorie und Praxis auf eine bestimmte Art und Weise relationiert werden, sind in diesem Zusammenhang beispielsweise Lernen am Fall (Crapa u.a 2021a) oder Videobasierte Lehrerfortbildung (Rzejak u. a. 2020). Da jedoch ebenfalls ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung und dem Erlernen und Anwenden von Forschungskompetenzen (Ummels u. a. 2019) besteht, wird im Folgenden das Konzept der Praxisforschung genauer vorgestellt, unter der Fragestellung, ob mit Praxisforschung das von Leonhard (2020, 18) diagnostizierte „undifferenzierte Reflexionspostulat" aufgelöst werden kann, weil dieser Ansatz „als distanzierte, didaktisch durchgliederbare und insbesondere auch der Theorie-Praxis-Relationierung dienliche Aktivität aufgefasst" (Neuweg 2022, 463) werden kann.

2.2 Praxisforschung und ihre Varianten

Der Begriff der Praxisforschung ist nicht neu. Bereits in den 1980er Jahren hat Heiner (1988) ein bis heute häufig zitiertes Buch zum Thema herausgegeben. Es bleibt jedoch im deutschsprachigen Raum umstritten, ob Praxisforschung sozialwissenschaftliche Forschung im eigentlichen Sinne ist oder eine weitere Form der Praxisreflexion. Die Kontroverse dreht sich um zwei Fragen:

- ob unter realen Praxisbedingungen wissenschaftliche Kriterien der Datenerhebung und -auswertung eingehalten werden können und
- ob eine ausreichende Distanz zum Gegenstand der Forschung eingenommen werden kann, um eine kritische Betrachtung zu ermöglichen, wenn die Fachkräfte in der Praxis die Forschung maßgeblich gestalten.

Mehrere, auch prominente Autor*innen plädieren für das Aufrechterhalten der Trennung zwischen Praxis und Wissenschaft, um die unterschiedlichen Ansprüche

doi.org/10.35468/5969-14

der beiden Systeme zu respektieren und dadurch eine kritische Haltung auf beiden Seiten zu fördern (z. B. Moser 1995).
In anderen Ländern, zum Beispiel im angloamerikanischen Raum, in den Niederlanden und in den nordischen Ländern, und in anderen Disziplinen wie z. B. den Gesundheitswissenschaften hat sich Praxisforschung längst etabliert als eigenständige Form der Forschung und Reflexion und wird als ein wichtiges, neu emergierendes Forschungsfeld gesehen (Altrichter & Posch 2006; Edwards 2021; Maykus, 2010; Moser 1995).[1]
Von uns wird Praxisforschung als eigenständiger, von Grundlagenforschung und Anwendungsforschung abgrenzbarer wissenschaftlicher Ansatz begriffen, der der professionellen, kontextsensiblen Entwicklung von Fachkräften in der Bildungspraxis dient, mit dem Ziel, eine Qualitätsverbesserung der eigenen Berufspraxis zu ermöglichen. Es ist eine wissenschaftliche Tätigkeit, die durch die systematische Erhebung und Auswertung von Daten (Empirie) neue Erkenntnisse erzeugt, die zur Beantwortung von Fragen aus der Praxis verwendet werden können. Auf dieser Grundlage verwenden wir für Praxisforschung in der Bildungspraxis folgende Definition:
*Praxisforschung in Schule und Unterricht ist Forschung, die durch Lehrer*innen oder anderes pädagogisch-therapeutisches Personal aller Professionalitätsstufen durchgeführt wird. Durch Praxisforschung wird in systematisch-strukturierter Weise nach Antworten auf ein Praxisproblem gesucht, das in einem engen Bezug zur Unterrichts- und Schulkultur oder zur eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit steht und dessen Bearbeitung auf ein besseres Verständnis oder die Qualitätsentwicklung ausgewählter Praxisfacetten abzielt.*
Ausgangspunkt für die Forschung bildet in der Regel ein Problem aus der Praxis, welches über die Forschung aufgeklärt und bearbeitet werden soll und für dessen Bearbeitung vorhandenes Wissen oder bekannte Strategien unzureichend sind (Klewin u. a. 2021). Durch den Forschungsprozess entsteht erst einmal lokales Wissen über die untersuchte Praxis. Wünschenswert ist, wenn dieses Wissen auch eine Bedeutung für andere entwickeln kann und von ihnen rezipiert wird. Auch wenn eine einzelne Person Praxisforschung durchführen könnte, wird in der Literatur (z. B. Meyer 2010, Klewin u. a. 2021) betont, dass eine andere, bessere Qualität der Praxisforschung entsteht, wenn sie kooperativ vorgenommen wird. Der Forschungsprozess erfolgt methodisch kontrolliert, wobei die empirischen Zugänge die Vielfalt empirischer Sozialforschung widerspiegeln. Zudem sollen Praxisforscher*innen im Prozess systematisch Bezug auf Theorien und bereits vorliegende Ergebnisse empirischer Forschung (Klewin u. a. 2021) nehmen, denn erst dann sind qualitative Standards der Praxisforschung erfüllt. Reflexion wird in den vorliegenden Begriffsdefinitionen der Praxisforschung als zentrale Dimension dargestellt (Meyer 2010).

1 Dieser Abschnitt ist mit wenigen Veränderungen übernommen aus van der Donk u. a. 2014, 26f.

doi.org/10.35468/5969-14

Eine Metaanalyse über 21 Studien zur Praxisforschung mit Fremdsprachenlehrkräften (Edwards 2021) sowie ein weiteres internationales Review (James & Augustin 2018) geben Hinweise, dass Praxisforschung tatsächlich wirksam ist, indem sie dazu beiträgt, die Wahrnehmung und die Reflexivität von Lehrkräften zu verbessern, die professionelle Identität zu entwickeln und die Kollaboration von Lehrkräften untereinander zu stärken. Dies geht auf Ebene der Lehrpersonen einher mit Selbstwirksamkeit, Motivation und dem Empfinden von Autonomie; darüber hinaus zeigen verschiedene Studien, dass die Durchführung von Praxisforschung nicht nur dabei hilft, Praxisprobleme zu lösen, sondern auch zu einer neugierigen Haltung führt (Ros & van den Bergh 2018). Indem Lehrer*innen praxisorientierte Forschungsprojekte durchführen, sprechen sie nicht nur ihre reflexiv-forschende Grundhaltung an, sondern entwickeln sie auch weiter. Sie entwickeln eine offene, kritische und kreative Haltung, um geeignete Lösungen für Praxisprobleme zu finden. Auch auf Schulebene lassen sich Effekte finden, beispielsweise auf schulinterne Curricula und Lernmaterialien sowie auf die Entwicklung einer partizipativen Schulkultur. Aus der Laborschulforschung ist überdies bekannt, dass Praxisforschungsprojekte einen Einfluss auf die Veränderung der Schulstruktur haben können (beispielsweise Demmer-Dieckmann 2005; Bosse u. a. 2016). Über Effekte von Praxisforschung über die Einzelschule hinaus ist nur wenig bekannt, den Befunden von Koch (2011) zufolge ist jedoch anzunehmen, dass es die Transferfähigkeit von Innovationen verbessert, wenn sie im Rahmen von Praxisforschung entwickelt werden.

3 Beispiele der Reflexion von Praxisforschung – Institutionalisierung und Prozess

3.1 Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld

Im Folgenden wird das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld unter der Perspektive von Reflexionsprozessen genauer dargestellt und diskutiert. Zu diesem Zweck wird zunächst kurz die Gründungsidee der Laborschule skizziert, um vor diesem Hintergrund verschiedene aktuelle Strategien zur Institutionalisierung von Forschungsprozessen, die systematisch mit Reflexionsprozessen verknüpft sind, besser erläutern und diskutieren zu können.

Die Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, die in enger Kooperation mit der Universität Bielefeld arbeitet. Sie wird von insgesamt knapp 700 Schülerinnen und Schülern besucht und umfasst ein Vorschuljahr sowie die Jahrgänge 1 bis 10. Da sie eine inklusive Grund- und Gesamtschule ist, werden alle gängigen Abschlüsse der Sekundarstufe I vergeben. Als staatliche Versuchsschule und – gemeinsam mit dem benachbarten Oberstufen-Kolleg – älteste „Laboratory School“ Deutschlands hat sie darüber

doi.org/10.35468/5969-14

hinaus seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 zugleich den expliziten Auftrag, neue Formen des Lehrens und Lernens forschungsbasiert zu entwickeln und zu erproben. Ebendieses auf schulbezogene Entwicklung gerichtete Experimentieren im Modus von Forschung sollte dabei allerdings von Beginn an nicht von externen Wissenschaftler*innen durchgeführt werden, sondern vielmehr von den Lehrer*innen der Laborschule selbst. Ganz im Sinne des zu Beginn der 1970er Jahre an Popularität gewinnenden Handlungsforschungs-Modells hatten diese Lehrkräfte als sogenannte „Lehrer-Forscher" mit reduzierter Lehrverpflichtung den expliziten Auftrag, ihren eigenen Unterricht forschend weiterzuentwickeln und die Ergebnisse ihrer Bemühungen einer breiten Öffentlichkeit durch Publikationen, Vorträge etc. zur Verfügung zu stellen (vgl. Zenke 2022).
Bereits kurze Zeit nach Eröffnung der Schule zeigten sich jedoch erste Umsetzungsprobleme dieses Ansatzes, die insbesondere die Schwierigkeit erkennen ließen, schulpraktische und wissenschaftliche Formen der Reflexion systematisch miteinander zu verbinden. So heißt es beispielsweise in einem der ersten Forschungsberichte der Laborschule aus dem Jahr 1975:

> „Im Flächenteam sind regelmäßige Gespräche über Kinder und Situationen, über Probleme und Unsicherheiten, über unterschiedliche Auffassungen der Arbeit, aber auch über Erfolge und positive Erfahrungen *die* Form von ‚Forschung', die gegenwärtig real möglich und existent ist: die gemeinsame Reflexion, die kritische Auseinandersetzung, das experimentelle Reagieren auf Probleme und das gezielte Vorausplanen von Lern- und Spielsituationen. Dafür benutzen wir Methoden und Ergebnisse von Wissenschaft; um jedoch selbst wissenschaftliche Forschung im engeren Sinn zu treiben, fehlen noch – und vielleicht zunehmend – Zeit und Kraft." (Universität Bielefeld 1976, 372, Hervorhebung im Original)

Die hier bereits angesprochene Frage, wie die eigene Form der Handlungsforschung mit Praktiken und Maßstäben einer „wissenschaftlichen Forschung im engeren Sinn" verbunden werden könnte, führte in den folgenden Jahren zu verschiedenen Weiterentwicklungen. Die einschneidendste Veränderung fand dabei zu Beginn der 1990er Jahre statt, indem die *eine* Einrichtung Laborschule, an der alle Lehrer*innen zugleich als Wissenschaftler*innen agieren sollten, in *zwei* Einrichtungen aufgeteilt wurde: in die wissenschaftliche Einrichtung (WE) Laborschule als Teil der Universität Bielefeld auf der einen Seite und in die Versuchsschule Laborschule auf der anderen Seite (vgl. Textor & Zentarra 2022).
Im Zuge dieses Umstrukturierungsprozesses wurden auch die bis heute bestehenden Prozesse und Strukturen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule entwickelt und implementiert: Zum einen wurde ein Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) eingeführt, der jeweils für zwei Jahre festgelegt wird und in dem etwa zwölf parallel laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekte aufgenommen werden; diese werden in enger Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischem Personal der Versuchsschule Laborschule auf der einen und

doi.org/10.35468/5969-14

wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der WE Laborschule auf der anderen Seite konzipiert, durchgeführt und disseminiert. Zum anderen wurde die Einbindung der Lehrer*innen in die Projekte der Laborschule modifiziert. Bis 1991 erhielten diese eine pauschale Stundenentlastung für ihre Aufgaben im Bereich von Forschung und Entwicklung; seitdem können sie eine projektbezogene Entlastung beantragen, die aus einem Pool von insgesamt 90 Wochenstunden jeweils für ein Jahr verteilt wird und mit der Pflicht zur Berichtslegung verbunden ist (vgl. Textor u. a. 2020).

Einhergehend mit dieser Modifikation des Lehrer-Forscher*innen-Modells änderte sich dabei auch zugleich die Rolle von Reflexionsprozessen im Forschungsalltag der Laborschule: Während *reflection on action* in den 1970er und 1980er Jahren noch vornehmlich in jenem soeben bereits umrissenen Modus der „kritische[n] Auseinandersetzung“ mit dem eigenen Schul- und Unterrichtsalltag sowie des „experimentelle[n] Reagieren[s]“ auf dabei sichtbar werdende Probleme stattgefunden hatte (vgl. Universität Bielefeld 1976, 372), gewannen mit Beginn der 1990er Jahre nun vermehrt auch solche Formen der „wissenschaftliche[n] Forschung im engeren Sinn“ (ebenda) an Bedeutung, die sich in Anlehnung an Leonhard (2020, 19) als daten- und methodengestützte *reflection on action* begreifen lassen.

Konkret bedeutet dies, dass die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule seit diesem Zeitpunkt auf einem grundlegend überarbeiteten Modell der Praxisforschung basiert, welches zahlreiche Parallelen zu dem von van der Donk & van Lanen (2020) entwickelten Zyklus der Praxisforschung aufweist. Den Ausgangspunkt des Zyklus bildet das „Orientieren im Praxisproblem“, d. h. die Aufgabe der Lehrer*innen, den eigenen Schul- und Unterrichtsalltag zu beobachten und zu reflektieren, um so Probleme sowie Forschungs- und Entwicklungsanlässe zu identifizieren. Hierbei handelt es sich um eine *reflection on action*, also eine schulpraktische, handlungsentlastete Reflexion, die in Forschungsprojekte überführt werden soll.

Entsprechend den Kernaktivitäten „Ausrichten“ und „Planen“ bei van der Donk und van Lanen (2020) ist es in einer nächsten Phase die Aufgabe der betreffenden Lehrkräfte, einen Schritt zurückzutreten und sich zu fokussieren: Ein Forschungs- und Entwicklungsplan-Projekt (FEP-Projekt) zu konzipieren erfordert, das Praxisproblem in eine gleichzeitig praktisch relevante wie auch forschend bearbeitbare Fragestellung umzuformen („Ausrichten“), Mitstreiter*innen zu suchen, Literatur zu sichten und einen Antrag zu schreiben, der von der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule sowie vom Wissenschaftlichen Beirat beraten wird („Planen“). Werden die Ressourcen für das Projekt schließlich im gemeinsamen Leitungsgremium von Versuchsschule und WE Laborschule bewilligt, erhalten die antragstellenden Lehrkräfte eine Stundenentlastung, um das betreffende Projekt durchzuführen – in der Regel in Kooperation mit

doi.org/10.35468/5969-14

Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld, insbesondere der WE Laborschule (Kernaktivitäten „Erheben“, „Analysieren und Schlussfolgern“ sowie ggf. „Entwerfen“; van der Donk & van Lanen 2020). Zentral ist dabei, dass diese Form von Forschung und Entwicklung in einem stetigen Rückkopplungsprozess mit dem Schul- und Unterrichtsalltag der beteiligen Personen steht. Damit findet idealerweise eine regelmäßige gegenseitige Bezugnahme von *schulpraktischer Reflexion, Forschung im engeren Sinne* sowie *Schulentwicklung* statt. Das Modell enthält aber noch eine weitere Form der Reflexion: durch die Beratungen auf den unterschiedlichen Ebenen sollen Forschung und Entwicklung im engeren Sinne durch die verantwortlichen Lehrkräfte reflektiert werden, um Fragestellungen zu schärfen und das methodische Vorgehen zu konkretisieren. *Reflection on action* bezieht sich damit auch auf die forschend-entwickelnde Tätigkeit der Lehrkräfte und gewinnt in deren Wahrnehmung an Bedeutung.
Ist das Projekt schließlich beendet, findet eine Ergebnispräsentation statt (Kernaktivität „Präsentieren und Diskutieren“, van der Donk & van Lanen 2020): Ein Endbericht wird geschrieben, die Ergebnisse der eigenen Arbeit werden sowohl in der Laborschule vorgestellt und ggf. implementiert als auch in externen Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht, Vorträge zur eigenen Arbeit werden gehalten und andere Wege der Dissemination und des Transfers werden zu gehen versucht. Idealerweise können auf diesem Wege sowohl Impulse für Wissenschaft, die (externe) Schulpraxis und die Bildungspolitik generiert werden als auch die Laborschulpraxis selbst nachhaltig verbessert werden. Darüber hinaus ist es ein explizites Ziel des dargestellten Praxisforschungsmodells, dass die beteiligten Lehrer*innen sich im Rahmen ihrer FEP-Arbeit inhaltlich und methodisch gezielt weiterqualifizieren, um mit dieser Form der Professionalisierung im Hintergrund auch noch einmal anders auf ihre eigene Schul- und Unterrichtspraxis blicken zu können, die während und nach dem entsprechenden FEP-Projekt ja schließlich weiterläuft – und zwar sowohl „*in* action“ als auch „*on* action“. Ein erfolgreiches FEP-Projekt sollte somit nicht nur Impulse für Wissenschaft und Schulpraxis generieren, sondern sich zugleich auch unmittelbar auf die jeweilige Praxis der beteiligten Lehrer-Forscher*innen auswirken.

3.2 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist wie die benachbarte Laborschule eine der Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen und umfasst die gymnasiale Oberstufe. Es zeichnet sich u. a. durch besondere pädagogische Konzepte und institutionelle Rahmenbedingungen aus (Fiedler-Ebke & Klewin 2019), was z. B. an einer eigenen Ausbildungs- und Prüfungsordnung sichtbar wird. Im Kontext dieses Beitrags liegt der Fokus allerdings auf der institutionell verankerten und ressourciell geförderten Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Diese „auf Dauer gestellte“ Möglichkeit für jede Lehrperson am

doi.org/10.35468/5969-14

Oberstufen-Kolleg (Lehrende genannt), sich mit einen Teil ihrer Arbeitszeit mit Forschung und Entwicklung zu beschäftigen, unterscheidet sowohl das Oberstufen-Kolleg als auch die Laborschule von anderen (Versuchs-)Schulen, in denen ebenfalls Forschung und Entwicklung stattfinden (Bietz u. a. 2020; Hofmann u. a. 2020). Ein weiterer Unterschied ist das Vorhandensein einer Wissenschaftlichen Einrichtung, deren zentrale Aufgabe die gemeinsame Forschung und Entwicklung mit den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs ist. Viele der in Abschnitt 3.1 für die Laborschule beschriebenen Abläufe für Forschung und Entwicklung finden sich in ähnlicher Weise ebenfalls im Oberstufen-Kolleg. Deshalb soll diese Ebene im Folgenden nur dann aufgegriffen werden, wenn es deutliche Unterschiede zu den Verfahren an der Laborschule gibt. Stattdessen werden die Prozesse im Detail betrachtet und auf Reflexion bezogen.

Die institutionelle Verankerung von Forschung und Entwicklung ermöglicht auf der individuellen Ebene eine mit Ressourcen ausgestattete Mitarbeit von Lehrenden, auf der Ebene der Schule kann durch die kontinuierlich immer wieder durchgeführte Forschung und Entwicklung im Idealfall eine Schulkultur entstehen, die durch eine forschende Haltung geprägt ist und so die Reflexionsprozesse der einzelnen Lehrenden beeinflusst (Matthes u. a. 2022). Gleichzeitig sind mit der Institutionalisierung auch Verpflichtungen und vorgegebene Zielsetzungen verbunden. So ist im Versuchsauftrag festgelegt, dass die Ergebnisse auch für die Regelschule nutzbar seien sollen. Zwar liegt hier eine gewisse thematische Begrenzung, die im Rahmen individueller Praxisforschung nicht gegeben wäre (Altrichter, Posch & Spann 2018), allerdings ist der Versuchsauftrag so offen formuliert, dass er Raum für die Bearbeitung von Themen bietet, die sich, im Sinne der Praxisforschung, aus Problemen des Schul- und Unterrichtsalltags der forschenden Lehrenden ergeben. Diese Probleme sollten zumindest zu einem überwiegenden Teil solche sein, die auch an Regelschulen auftreten bzw. zukünftig dort auftreten könnten. Deutlichere Reglementierungen ergeben sich aus den Vorgaben zur Beantragung von Projekten sowie den Berichtspflichten während und zum Abschluss des Projektes. Hier bestehen Parallelen zu Verfahren bei der Beantragung und Legitimation von Drittmittelprojekten. Entlang eines idealisierten Ablaufs eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes sollen im Folgenden die Reflexionsmöglichkeiten beleuchtet werden. Zuvor werden die Varianten der Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg skizziert.

*Forschung und Entwicklung – Lehrer*innenforschung – Praxisforschung*

Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg haben sich ebenso wie an der Laborschule im Laufe des fast fünfzigjährigen Bestehens der beiden Versuchsschulen verändert und sich den aktuellen Bedarfen und Anforderungen angepasst (Jung-Paarmann 2014; siehe auch 3.1). Ablesbar ist dies u. a. an den Begriffen, die dafür verwendet wurden. So spricht Huber, der von 1989 bis 2002 wissen-

doi.org/10.35468/5969-14

schaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs war, im untenstehenden Zitat von „LehrerInnenforschung“. Aktuell wird der Begriff Praxisforschung für die grundsätzliche Verortung des Forschungsansatzes genutzt. Zu beiden Zeitpunkten wird parallel ebenfalls von „Forschung und Entwicklung“ gesprochen.

> „[Mir] scheint […] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind. [...]
>
> • Reflexion und Produktion für die Praxis [...]
> • F&E-Projekte [Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die Autor*innen] [...]
> • Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“
>
> (Huber 2004, 52ff.)

Deutlich wird aus Hubers weiteren Ausführungen, dass bei Tätigkeiten, die unter „Reflexion und Produktion für die Praxis“ fallen, keine empirische Forschung betrieben wird, dies ist jedoch in den F&E-Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans (auch FEP-Projekte genannt), die unter den Begriff Praxisforschung gefasst werden, der Fall. Die von Huber vorgeschlagene Ausdifferenzierung hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt (Heinrich & Klewin 2019; Klewin & Heinrich 2022). Die drei Varianten Hubers sind, wenn auch mit z. T. anderer Akzentsetzung, weiterhin vorhanden. So stehen im Kern der Forschungs- und Entwicklungsarbeit die entsprechenden FEP-Projekte. Projekte, die sich dem Punkt „Reflexion und Produktion für die Praxis“ zuordnen lassen, sind aktuell vorwiegend sogenannte Materialwerkstätten (Schweitzer u. a. 2019). In ihnen geht es um einen systematischen Austausch über Unterrichtsmaterialien mit Kolleg*innen sowie deren Überarbeitung und Veröffentlichung. Empirische Forschung ist in diesem Fall nicht zwingend Bestandteil der Projekte. Allerdings ist es wünschenswert, nicht nur die Erfahrungen mit den Materialien zu berichten, sondern auch eine Evaluation durchzuführen und darzustellen. Projekte im Bereich „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ heißen aktuell „Dokumentations-, Transfer und Fortbildungsprojekte“, worunter auch Netzwerktätigkeiten fallen. Ergänzt werden diese drei Formen durch „FEP-Qualifikationsstellen“ im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Dadurch haben einzelne Lehrende die Möglichkeit, bis zur Hälfte ihrer Unterrichtsverpflichtung eine Entlastung für eine individuelle Qualifikationsarbeit zu erhalten, sofern diese in Zusammenhang mit ihrer Arbeit in einem entsprechenden FEP-Projekt steht. Als letzte Variante ist die Mitarbeit in praxisbezogenen Drittmittelprojekten zu nennen.
Alle Varianten haben sowohl spezifische Reflexionsanlässe und -möglichkeiten als auch gemeinsame. Da die FEP-Projekte im Kern der Varianten stehen, sollen sie in Bezug auf Reflexion im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden.

doi.org/10.35468/5969-14

Reflexion in Forschungs- und Entwicklungsprojekten
Wie bereits angesprochen, folgen FEP-Projekte als Praxisforschungsprojekte einem (idealisierten) Ablauf, entlang dessen die Reflexionsmöglichkeiten und -weisen betrachtet werden sollen: (1) Problemstellung (2) Antragserstellung, (3) Durchführung und (4) Abschluss.
(1) Gemäß der Kennzeichen von Praxisforschung sollen sich Fragestellungen aus Problemen der Praxis ergeben, die durch die Projekte bearbeitet und im besten Fall gelöst werden. Der Wahrnehmung von entsprechenden Problemen können Momente der *reflection in action* zu Grunde liegen, die, wenn sie häufiger vorkommen oder gravierend sind, sich so verdichten, dass sie Anlass für eine intensivere Beschäftigung sind und so eine Problemstellung für ein Praxisforschungsprojekt formuliert wird. Da FEP-Projekte in der Regel Projekte mehrerer Lehrender sind, können die Momente von *reflection in action* nicht so individuell sein, dass sie nur Einzelpersonen betreffen, sondern müssen auf ein allgemeineres Problem verweisen.
(2) Durch die Verpflichtung, das geplante Vorhaben in einem Antrag zu beschreiben, theoretisch zu begründen und dabei relevante Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, ist eine für Reflexion notwendige Distanzierung vom Praxisproblem gegeben, insbesondere wenn die Forschungsergebnisse bspw. den eigenen Erfahrungen widersprechen und so die beiden Sachverhalte in Bezug zueinander gesetzt werden müssen. Auch die Erfahrungen und Kenntnisse der anderen im Projektteam arbeitenden Lehrenden können in dieser Weise zu Reflexionsprozessen anregen.
Bei diesen möglichen Reflexionen handelt es sich um *reflection on action*, die sich auf die schulische Praxis bezieht. Die Reflexion der Forschungspraxis wird durch die Begründung der Forschungsmethode angebahnt.
(3) Bei der Durchführung steht ebenfalls die *reflection on action* im Vordergrund, wenn gemeinsam Maßnahmen entwickelt, Erhebungen ausgearbeitet oder Daten gemeinsam interpretiert werden. Es können aber auch Momente der *reflection in action* auftreten, sei es, dass eine entwickelte pädagogische Maßnahme im Unterricht erprobt wird und unerwartete Reaktionen der Schüler*innen auftreten, sei es, dass Unerwartetes bei der Durchführung von Erhebungen auftritt.
(4) In der Abschlussphase finden sich einige der bereits angesprochenen Reflexionsmöglichkeiten. So stehen die Erstellung eines abschließenden Berichts bzw. Publikationen im Mittelpunkt. Dazu sind wie in der Phase der Durchführung die Interpretation der Daten sowie wie in der Antragsphase die Verschriftlichung der Ergebnisse notwendig. Darüber hinaus sollte eine Gesamtreflexion des Projektes vorgenommen werden.
Die angesprochenen Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen von FEP-Projekten sind vorwiegend solche der *reflection on action* und unterscheiden sich nur an einigen Punkten von denen innerhalb von (universitären) Forschungsprojekten,

doi.org/10.35468/5969-14

die nicht mit dem Ansatz der Praxisforschung arbeiten. So ist der Anlass für solche Forschungen in der Regel kein Praxisproblem, sondern eine aus der bestehenden Literatur herausgearbeitete Forschungslücke (Klewin u. a. 2021, 11). Der zweite Unterschied liegt in der Möglichkeit für *reflection in action*, die bei der Erprobung von entwickelten Maßnahmen gegeben ist. Zwar gewinnt das Prinzip der Forschung und Entwicklung zunehmend auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung an Bedeutung, dennoch ist die Praxisreflexion nicht im selben Maße gegeben wie bei den hier vorgestellten FEP-Projekten. Trotz der angesprochenen Unterschiede sind die Reflexionsmöglichkeiten, die sich durch Forschung ergeben, in den FEP-Projekten so prominent, dass von *Reflexion im Modus von Forschung* gesprochen werden kann.

4 Reflexion über Praxisforschung in der Bildungspraxis: Kriterien

In Abschnitt 3 wurden exemplarisch zwei Schulen vorgestellt, in denen *Reflexion im Modus von Forschung* und *Reflexion über den Modus von Forschung* in der schulischen Praxis umgesetzt wird. Offen bleibt allerdings noch die Frage, welche Kriterien einer solchen Reflexion *über Praxisforschung* – als *reflection on action*, wobei die *action* hier die Praxisforschung ist – zugrunde liegen könnten. Der Versuch einer Systematisierung möglicher Reflexionskriterien, die sich für Praxisforschungsprojekte eignen und deren Spezifika in den Blick nehmen, soll im Folgenden vorgenommen werden.

Die Praxisforschung ist eine Form der praktischen Wissensentwicklung mit dem Ziel, Lösungen zu finden, die im jeweiligen beruflichen Kontext funktionieren. Praxisforschung ist somit, ergänzend zu Grundlagenforschung, die auf generalisierbares Wissen, und zu Anwendungsforschung, die auf problembezogenes Wissen abzielt, ein eigener Forschungstyp, der auf kontextbezogenes Wissen abzielt (Harinck 2007; Migchelbrink 2008; Heiner 1988; Maykus 2010). Daher sind zur Reflexion der Qualität von Praxisforschungsprojekten die gängigen Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung ergänzungsbedürftig, da bei der Reflexion von Praxisforschung neben der methodischen Qualität auch der Nutzen der Ergebnisse für den konkreten professionellen Kontext relevant ist.
Im Folgenden stellen wir eine Reihe von Fragen vor, die sich für die Reflexion über Praxisforschungsprojekte eignen. Diese Fragen beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Evaluierung oder Bewertung, die mit den fünf von Anderson u. a. (2007) und Herr & Anderson (2015) unterschiedenen Kriterien verbunden sind: katalysierende Validität, demokratische Validität, Prozessvalidität, dialogische Validität und Ergebnisvalidität (van der Donk und van Lanen 2020).

doi.org/10.35468/5969-14

Die *Katalysierende Validität* bezieht sich auf das Lernen sowohl der Forscherin bzw. des Forschers als auch der anderen Beteiligten und auf das Ausmaß, in dem der Forschungsprozess darauf abzielt, Fachleuten und anderen Beteiligten ein besseres Verständnis der beruflichen Praxis im Hinblick auf zukünftige Verbesserungen zu vermitteln. Sie wird anhand von Fragen nach der eigenen professionellen Entwicklung und nach der kollektiven Entwicklung in der Schule operationalisiert. Für eine hohe katalysierende Validität spricht, wenn die Beteiligten das Gefühl haben, dass sie ein tiefes Verständnis für die ablaufenden Prozesse erlangt haben und sich befähigt fühlen, tatsächlich Veränderungen vorzunehmen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *demokratische Validität* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Forschung in Absprache mit allen Parteien durchgeführt wurde, die ein Interesse an dem untersuchten Problem haben. Sie wird anhand von Fragen nach der Integration von unterschiedlichen Perspektiven und nach der Pflege einer sinnvollen Zusammenarbeit mit Akteur*innen vor Ort operationalisiert. Für eine hohe demokratische Validität spricht es, wenn die Interessengruppen, für die die Lösung des praktischen Problems wünschenswert ist, sowohl bei der Problemdefinition als auch bei der Lösung ein Mitspracherecht haben. Dies kann auf ethischen Überlegungen oder Grundsätzen der sozialen Gerechtigkeit beruhen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *Prozessvalidität* drückt aus, inwieweit der Forschungsansatz mit dem laufenden Lernprozess einer Person oder der Entwicklung der Organisation übereinstimmt. Dieses Kriterium wird daran operationalisiert, in welchem Maße die Kernmerkmale sowie die schulische Realität berücksichtigt wurden, ob hinreichend Fachliteratur herangezogen wurde und wie nachvollziehbar und transparent das Vorgehen ist. Triangulation sowie die Einnahme verschiedener Perspektiven können die Prozessvalidität erhöhen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *dialogische Validität* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Forschung von Kolleg*innen oder anderen (Peers) systematisch kritisch verfolgt wurde. Operationalisiert wird sie anhand der Frage, inwieweit ein kritischer Austausch mit anderen stattfindet. Die dialogische Validität erhöht sich, wenn bei der Forschung für ausreichende Momente des kritischen Austauschs mit anderen gesorgt ist. Dabei kann es sich um Personen innerhalb oder außerhalb der Organisation handeln, die in der Lage sind, alternative Erklärungen für die Analyseergebnisse und Schlussfolgerungen zu liefern, und die die Forscher*innen auf Trab halten (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

doi.org/10.35468/5969-14

Die *Ergebnisvalidität* bezieht sich darauf, inwiefern die Ergebnisse der Praxisforschung dazu beitragen, dass Ereignisse eintreten, die zu einer Lösung des Praxisproblems führen, das Ausgangspunkt der Forschung war. Sie wird operationalisiert anhand der Fragen, ob das Projekt zur Lösung des Praxisproblems beiträgt sowie ob das Vorgehen kontextsensibel war. Sie wird erhöht, wenn die Forschung zu tieferen Einsichten und/oder einer tatsächlich nützlichen Lösung für das Praxisproblem führt (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Als weiteres Kriterium schlagen wir *Übertragbarkeit* vor. Die *Übertragbarkeit* bezieht sich auf die Frage, wie die Ergebnisse der Forschung auf andere berufliche Kontexte übertragen werden können. Ziel ist somit nicht, allgemeine Gesetze über menschliches Verhalten verallgemeinern zu können (Guba & Lincoln 1989), sondern Wissen und Erkenntnisse auf den eigenen beruflichen Kontext zu übertragen. Dieses Kriterium wird operationalisiert, indem danach gefragt wird, inwiefern der Entstehungsprozess des Praxisforschungsprojektes dokumentiert und der Kontext spezifiziert ist; dies erfordert Berichte und Präsentationen, die zielgruppenspezifisch sind.

Diese Kriterien haben sich bei der Durchführung, Evaluierung und Bewertung von Praxisforschung als nützlich erwiesen (Leuverink & Aarts 2018; Van der Steen & Oolbekkink Marchand 2014), da sie die Reflexion über Praxisforschung anregen und sinnvoll strukturieren.

5 Schlussfolgerungen und Diskussion

Wie an den beiden Beispielen dargestellt, bietet Praxisforschung viele Gelegenheiten für *reflection in action* und *reflection on action* – letzteres sogar in doppelter Weise, da sowohl forschende als auch schulpraktische Tätigkeiten reflektiert werden. Somit scheint der Ansatz geeignet zu sein, Theorie-Praxis-Relationierungen im Prozess der Forschung und Entwicklung immer wieder zu initiieren, um damit professionalisierend zu wirken und Schulentwicklung zu befördern.
Ein forschender Zugang im engeren Sinne wird von Lehrer*innen nur unter bestimmten Voraussetzungen gewählt. Am Beispiel der Bielefelder Versuchsschulen wird deutlich, wie solche Voraussetzungen konkret aussehen und institutionalisiert werden könnten. Die historischen Bezüge zur Laborschulforschung illustrieren, dass selbst unter günstigen ressourciellen Bedingungen diese durch eine unterstützende Prozessstruktur ergänzt werden müssen, wenn die Ressourcen tatsächlich für ein forschend-entwickelndes Vorgehen freigesetzt werden sollen, das auf Forschung im engeren Sinne rekurriert. Bezogen auf das Regelschulwesen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie die Reflexion schulischer

doi.org/10.35468/5969-14

Praxis, ggf. unter Einbezug eines forschenden Zugangs im engeren Sinne, von Lehrer*innen entweder ohne externe Unterstützung geleistet und für die Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden könnte oder aber wie sich externe Unterstützung konzipieren und mobilisieren ließe. Relevant ist dieses Ergebnis, weil verwandten Konzepten wie z. B. der Selbstevaluation als Instrument der Entwicklung von Schule im Kontext der Schulentwicklungsforschung wieder mehr Bedeutung zugeschrieben wird und diese bisher eingesetzte Instrumente wie Schulinspektionen oder Lernstandserhebungen ablösen sollen, die wiederum die Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirkungen oftmals nicht erfüllen (van Ackeren u. a. 2017).
Praxisforschung als Forschung im engeren Sinne bedarf also eines institutionalisierten Raumes. Die Darstellungen der beiden Versuchsschulen verdeutlichen, dass der forschende Zugang über ein ausgefeiltes System von Reflexionsschleifen auf unterschiedlichen Ebenen begleitet und abgesichert wird. Dies ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass die Ergebnisse der Praxisforschung nicht nur anschlussfähig für die Schulpraxis, sondern auch für die Wissenschaft sein sollen. Für das Regelschulwesen entsteht die Frage, welche Unterstützung Schulen benötigen, um forschend ihre Praxis qualitativ weiter zu entwickeln. Hierbei verweisen Forschungsergebnisse zu Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen auf mögliche Gelingensbedingungen (Crapa u. a. 2021b). Die in Kap. 4 skizzierten Kriterien zur Bewertung von Praxisforschungsprojekten können dabei unterstützen, diese Kooperation zu gestalten.
Die internationale Forschung zeigt die Wirksamkeit von Praxisforschung und die Darstellungen der beiden Versuchsschulen verweisen auf Gelingensbedingungen für eine Umsetzung im Schulsystem. Beides spricht für eine Übertragbarkeit ins Regelschulwesen. Allerdings sollte hierbei dem professionellen Selbstverständnis von Lehrer*innen als forschende Lehrkraft zur Gestaltung von Veränderungsprozessen besondere Beachtung geschenkt werden, beispielsweise in der bereits erwähnten externen Unterstützung. Die schulpraktische Tätigkeit und deren Reflexion scheint Lehrer*innen sehr viel näher zu sein als die forschende Tätigkeit und ihre Reflexion, obwohl gerade die zuletzt genannte Komponente systematisch in der Lehrer*innenausbildung angebahnt wird. Dies verweist auf die unterschiedlichen regulativen Ideen und die Schwierigkeit, beide zu bedienen sowie ihnen gleichermaßen Bedeutung zuzumessen. Hinzu kommen die ungünstigen Rahmenbedingungen für forschende Lehrkräfte in der Schule (Klewin & Koch 2017), die es erschweren, dass Lehrer*innen sich auch als Forscher*innen begreifen können.

doi.org/10.35468/5969-14

Literatur

Ackeren, I., Demski, D. Klein, E. D. (2017): Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem. In: H. G. Holtappels (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster und New York: Waxmann. 241-259

Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017): Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 159–175.

Altrichter, H., Feindt, A., Thünemann, S. (2021): Aktions-, Handlungs-, und Praxisforschung In: T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 1-22.

Altrichter, H. & Posch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007): Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research. Thousand Oaks: Corwin.

Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020): Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. In: WE_OS-Jahrbuch,3, 48–61. Online unter: https://doi.org/10.4119/we_os-3338 (Abrufdatum: 24.06.2022).

Bosse, U., Banik, M., Freke, N., Kampmeier, D., Quartier, U., Sahlberg, K. & Walter, J. (2016) (Hrsg.): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Crapa, G. Heinzel, F., Hofmann, J. & Koch, B. (2021a): Lernen am Fall. Reflexionen in der Schulentwicklung initiieren. In: Lernende Schule 24 (94), 23-25.

Crapa, G., Koch, B. & Kuhn, H. P. (2021b): Mit Studierenden Schule entwickeln: Studentische Forschung unterstützt Selbstevaluation. Lernende Schule 24 (95), 17-19.

Demmer-Dieckmann, I. (2005): Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011): Onderzoek-in-de-praktijk. IVA.

Edwards, E. (2021): The ecological impact of action research on language teacher development: a review of the literature. In: Educational Action Research, 29 (3), 396–413.

Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020): Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. WE_OS-Jahrbuch, 3, 98–120. Online unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive (Abrufdatum: 24.06.2022)

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989): Fourth generation evaluation. SAGE Publications Inc.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21–45.

Harinck, F. (2007): Basisprincipes praktijkonderzoek. Garant.

Heiner, M. (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019): Praxisforschung und Transfer –Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs-und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. WE_OS-Jahrbuch 2, 161–199. Online unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive (Abrufdatum: 24.06.2022)

Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action". In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin: Logos Verlag. 37-49.

doi.org/10.35468/5969-14

Herr, K., & Anderson, G.L. (2015): The action research dissertation: A guide for students and faculty (second edition). SAGE Publications Inc.

Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (3), 253–273.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnenbildung 1 (3), 7–15.

Hofmann, J., Koch, B., & Kuhn, H.P. (2020): Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung. WE_OS-Jahrbuch 3, 62–76. Online unter: https://doi.org/10.4119/we_os-3356

Huber, L. (2004): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck et al.: StudienVerlag. 35–57.

James, F. & Augustin, D.S. (2018): Improving teachers‘ pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. In: Educational Action Research, 26 (2), 333–348.

Jung-Paarmann, H. (2014): Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005 (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klewin, G. & Heinrich, M. (2022, i.V.): Ist das noch Praxisforschung? WE_OS-Jahrbuch, 5. Online unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive (Abrufdatum: 24.06.2022).

Klewin, G., Holler-Nowitzki, B. & Koch, B. (2021): Ist das schon Praxisforschung? In: PFLB, 3(1),1–18.

Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die Deutsche Schule 109 (1), 58-69.

Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Koch-Priewe, B. (2011): LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen: Fördert „kritisch-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? In: TriOS 6 (2), 185–199.

Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Studienausgabe. Hamburg: EB-Verlag. 55-73.

Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 14–28. Online verfügbar unter https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2482 (Abrufdatum: 24.06.2022).

Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 46-55.

Leuverink, K. R., & Aarts, A. M. L. (2018): A quality assessment of teacher research. In: Educational Action Research, 1-20. DOI: 10.1080/09650792.2018.1535445

Losse, M.A., & Nahuis, R. (2015): Tussenrapportage 14/15: PvA 15/16. (werkdocument). Hogeschool Saxion.

Matthes, D., Bauer, T. & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: Erziehung und Unterricht 172. Jg., 173-181.

Maykus, S. (2010): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Heidelberg: VS.

Meyer, H. in Zusammenarbeit mit W. Fichten (2010): Gemeinsam forschen lernen. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.

Migchelbrink, F. (2008): Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn. SWP.

Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Brsg.: Lambertus Verlag.

Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines Lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11, 459-474.
Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018): Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
Rzejak, Daniela; Lipowsky, Frank; Bleck, Victoria (2020): Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (4), 18-30
Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York.
Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblow, L. (2019): Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt, 1 (1), 1 – 29. Online unter: https://doi.org/10.4119/dimawe - 1538
Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C. T., & Zentarra, D. (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: WE_OS-Jahrbuch 3, 77–97. Online unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive (Abrufdatum: 24.06.2022)
Textor, A. & Zentarra, D. (2022 i.V.): Vielfalt der Laborschulforschung. Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1990. In: Schule – Forschen – Entwickeln 1.
Ummels, M., Oolbekkink, H., & Meijer, P. (2019): Feedback in een professionele leergemeenschap – Een onderzoek naar het versterken van de onderzoekende houding van beginnende docenten. In: Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 40 (1), 17-30.
Universität Bielefeld (1976): Forschungsbericht 1975. Bielefeld.
Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). Praktijkonderzoek in de school. Uitgeverij Coutinho.
Van der Donk, C., van Lanen, B. & Wright, M.T. (2014). Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen. Bern: Hogrefe Verlag
Van der Steen, J., & Oolbekkink Marchand, H. (2014): Kwaliteit van praktijkonderzoek door leraren in relatie tot de gestelde doelen Implicaties voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In: Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35 (3), 17-30.
Zenke, C. T. (2022, i.V.): „Schulforschung in der Schule durch die Schule“: Eine kurze (Forschungs-) Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. In: Schule – Forschen – Entwickeln 1.

Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau, Jessica Löser, Anika Lübeck, Michael Urban und Rolf Werning

Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion

Abstract

Ausgehend von dem Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion wird in diesem Beitrag das Verständnis von Reflexion als soziale Praxis vorgestellt. Auf Basis der im Projekt „Reflexion, Leistung und Inklusion" (ReLInk) durchgeführten Fortbildungsworkshops wird dazu mit Blick auf die Frage der Gestaltung entsprechender institutioneller Reflexionsräume die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik fokussiert. Im Anschluss an die zusammenfassende Darstellung der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse werden als Ausblick konzeptionelle Überlegungen zu einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings skizziert.

1 Einleitung: Das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Reflexionsanlass

In der Diskussion um die Entwicklung inklusiver Bildung wird mit dieser ein „*spezifischer kritischer Reflexionsmodus*" (Häcker & Walm 2015, 83; Herv. i.O.) verbunden. Die zentrale Bedeutung reflexiver Herangehensweisen zu diesem Themenfeld ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass, während auf der programmatischen Ebene Inklusion als Prinzip mit eindeutigen Forderungen einhergehen kann, die Versuche, inklusive Praktiken in Schulen zu realisieren, stets im Kontext grundlegender Widersprüche zu sehen sind, die eine Auseinandersetzung mit inklusiven und exklusiven Prozessen erfordern (vgl. Clark u. a. 1999). Das in diesem Beitrag fokussierte Verhältnis von Leistung und Inklusion erweist

doi.org/10.35468/5969-15

sich entsprechend als spannungsvoll und kann als ein Anlass zur Reflexion gefasst werden (vgl. ausführlich Urban u. a. 2018; Arndt, Becker, Löser u. a. 2021), denn: Inklusion zielt auf die Verbesserung der Anwesenheit, Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen (vgl. Artiles u. a. 2006). Der Impuls Inklusion trifft hierbei allerdings im deutschen Kontext auf ein nach Leistung differenzierendes Schulsystem. Angesichts der unterschiedlichen programmatischen Logiken wird Inklusion demnach auch als „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips" (Sturm 2015, 25) thematisiert. Gleichzeitig sind auch Versuche, inklusive schulische Bildung zu entwickeln, nicht losgelöst von der grundlegenden Bedeutung von Leistung als „zentrale[r] schulische[r] ‚Währung'" (Rabenstein u. a. 2013, 674) im schulischen Kontext zu sehen (vgl. auch Dietrich 2019). Hierbei ist davon auszugehen, dass sich grundlegende Ambivalenzen der Anforderungen an Lehrkräfte im Zusammenhang mit Leistung (vgl. Stojanov 2015, 140) in inklusiven Settings zuspitzen (vgl. Akbaba & Bräu 2019). Hieraus ergeben sich in der Konsequenz Anforderungen für die inklusive Lehrer*innenbildung (vgl. Heinrich u. a. 2013).

Das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion stand im Zentrum des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Reflexion, Leistung und Inklusion" (ReLInk). Im Folgenden wird das Projekt mit einem Einblick in ausgewählte Ergebnisse der Forschungsphase zunächst kurz vorgestellt (2). Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Stellenwert von Reflexion in der Diskussion um die Entwicklung inklusiver Bildung und es wird – in kritischer Auseinandersetzung mit individualisierenden Zugriffen auf die Steigerung der individuellen Reflexionskompetenz – ein Verständnis von Reflexion als soziale Praxis dargelegt (3). Hinsichtlich der damit verbundenen Fragen der Gestaltung institutioneller Reflexionsräume wird der im Projekt entwickelte Ansatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik vorgestellt (4). Hiervon ausgehend rücken die Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildungsworkshops, in denen der vorgestellte Ansatz umgesetzt wurde, sowie die Ergebnisse der Evaluation dieser Workshops in den Fokus (5). Als Ausblick werden daran anschließende konzeptionelle Überlegungen für eine längerfristige schulinterne Fortbildung skizziert (6).

2 Über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ReLInk

Das Verbundprojekt „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe" (2017-2021) wurde im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die inklusive Bildung" durch das BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1710A-C). Der Verbund bestand aus den Teilprojekten Frankfurt

doi.org/10.35468/5969-15

a.M.[1], Hannover[2] und Bielefeld[3]. Das Projekt kennzeichnete ein Forschungs- und Entwicklungsdesign (vgl. Heinrich 2008) mit zwei ineinandergreifenden Phasen: In der von den Standorten Frankfurt und Hannover verantworteten Forschungsphase wurde eine qualitative Studie an zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien durchgeführt (s.u.). Darauf aufbauend wurden in der Forschungs- und Entwicklungsphase kasuistische Materialien entwickelt und in der universitären Lehrer*innenbildung sowie in Workshops der Lehrkräftefortbildung erprobt. Diese Fortbildungsworkshops, die verantwortet durch den Standort Bielefeld zudem in einem qualitativen Zugriff evaluiert wurden, werden in diesem Beitrag stärker zusammenfassend – ausgehend von der Bedeutung von Reflexion als kollektiver Praxis und der Gestaltung entsprechender institutioneller Reflexionsräume – betrachtet. Eine ausführliche Darstellung der Konzeption, der kasuistischen Materialien und der Evaluationsergebnisse wurde in dem Themenheft „Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls“ (Arndt, Becker, Lau u. a. 2021) open access veröffentlicht.[4]
Da in den folgenden Kapiteln der Schwerpunkt der Darstellungen auf der Forschungs- und Entwicklungsphase liegt, soll an dieser Stelle kurz auf die Forschungsphase eingegangen werden. Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Leistung (vgl. Bräu & Fuhrmann 2015) wurde in dieser Phase in einem qualitativ-empirischen Zugriff übergeordnet nach der Herstellung und Bearbeitung von Leistung und leistungsbezogenen Differenzen im schulischen Alltag gefragt. An zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien wurden in jeweils zwei Lerngruppen in Verbindung mit teilnehmenden Beobachtungen, die insbesondere im Unterricht stattfanden, leistungsbezogene und andere Dokumente sowie episodische Interviews (Flick 2001) mit Lehrkräften, z. T. weiteren Fachkräften sowie Schüler*innen erhoben. Diese wurden angelehnt an Strategien der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 1996) und deren Erweiterung durch Clarke (2012) ausgewertet.
Die Ergebnisse der Forschungsphase verweisen insgesamt auf eine Vielschichtigkeit und Bandbreite der auf Leistung in inklusiven Settings bezogenen Fragen und stützen die von Akbaba und Bräu (2019) formulierte Vermutung, dass sich grundlegende Ambivalenzen und Widersprüche bezogen auf Leistung zuspitzen, wenn auf Inklusion fokussiert wird (vgl. Arndt, Becker, Löser u. a. 2021). In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Positionierungen von Lehrkräften im

1 Projektleitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Michael Urban; Mitarbeit: Jonas Becker
2 Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Werning, Jun.-Prof.‘in Dr. Jessica Löser; Mitarbeit: Ann-Kathrin Arndt
3 Projektleitung: Prof. Dr. Martin Heinrich; Mitarbeit: Ramona Lau, Dr. Anika Lübeck
4 Erfahrungen und Materialien aus einem (digitalen) fallorientierten Format für die in diesem Beitrag nicht betrachtete universitäre Phase liegen ebenfalls open access vor: Arndt, Becker, Köhler u. a. 2021.

doi.org/10.35468/5969-15

Gymnasialkontext deutlich: So lassen sich die auch mit Verweis auf die selektive Schulstruktur begründete Position, zum Leistungsgedanken stehen zu wollen, und die Position, diesen bewusst (zumindest zeitweise) auszuklammern, kontrastieren (vgl. Arndt, Becker, Löser u. a. 2021; Urban u. a. 2020). In den beiden Gesamtschulen und in einem der Gymnasien, in denen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zieldifferent unterrichtet werden, ist für leistungsbezogene Differenzsetzungen eine Unterscheidung entlang der Kategorisierung Förderbedarf – wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung – bedeutsam: Eher dichotomisierende, strikte Unterscheidungen zwischen ‚Regelschüler*innen' und ‚Inklusionsschüler*innen', die auch mit einer höheren Relevanz von Formen der äußeren Differenzierung verbunden sind, stehen weniger starren Unterscheidungen v. a. in einem Gesamtschulkontext gegenüber (vgl. Arndt u. a. 2019; Arndt, Becker, Löser u. a. 2021). Im zweiten Gymnasialkontext erfolgt entsprechend der konkret greifenden Bundeslandregelungen kein zieldifferenter Unterricht. Hier zeigt sich übergreifend der Anspruch, alle Schüler*innen darin zu unterstützen, ihre Leistungspotentiale ‚abzurufen'. Theoretisch sensibilisiert durch das Konzept des Ableism (vgl. Buchner u. a. 2015) spiegeln die Positionierungen zweier Lehrkräfte in der Aushandlung einer (Nicht-)Versetzung eines Schülers – begrenzte – Spielräume in der Leistungsbewertung im Zusammenhang mit institutionellen Fähigkeitserwartungen wider (vgl. Becker u. a. 2020).
Beispielhaft verdeutlichen die hier ausgewählten Ergebnisse der Forschungsphase Widersprüche und damit verbundene spannungsreiche Anforderungen an Lehrkräfte und konkretisieren das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion. Insgesamt rückt Reflexion, wie nachfolgend etwas ausführlicher betrachtet, in den Diskurslinien um die Entwicklung inklusiver Bildung in den Fokus.

3 Bedeutung von Reflexion als sozialer Praxis für die Entwicklung inklusiver Bildung

Reflexion gewinnt, wie Häcker und Walm (2015, 85) zusammenfassend feststellen, „unter dem Inklusionsgebot stärker an Bedeutung". Im Anschluss an die Ansätze der reflexiven Koedukation und Interkulturalität plädieren zudem Budde und Hummrich (2015, 38) für eine reflexive Inklusion, die „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung [zielt], als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion". Die zentrale Bedeutung von Reflexion ist vor dem Hintergrund des grundlegenden Dilemmas der (Re-)Produktion von Differenz zu sehen, da mit einer Anerkennung von Differenz stets deren (Re-)Produktion verbunden ist (vgl. Mecheril & Plößer 2009, 201).

doi.org/10.35468/5969-15

Hier lässt sich zudem an ein insbesondere aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Helsper 2004) formuliertes Verständnis von Reflexion als spezifischem Modus der Bearbeitung struktureller Widersprüche pädagogischen Handelns anschließen (vgl. auch Heinemann & Mecheril 2018, 267). In Abgrenzung zur Vorstellung, Reflexion könne Widersprüche auflösen, werden diese in der Reflexion „allenfalls sichtbar" (Häcker & Walm 2015, 83). Die Forderung, „Inklusion reflexiv" (Dannenbeck 2012, 107) zu wenden, erfolgt damit auch in einer Kritik an einem „handlungspraktischen Optimismus" pädagogischer Inklusionsdiskurse, in denen Fragen der Inklusion verkürzend ausschließlich auf die pädagogische Praxis bezogen werden und dabei der gesellschaftliche Kontext ausgeblendet wird (vgl. Dannenbeck 2012, 107). Häcker und Walm (2015, 83) beziehen „Reflexionsanforderungen und -angebote" für eine inklusive Professionalisierung z. B. auf Ebenen des Unterrichts, der Schule und der Gesellschaft. Reflexion wird entsprechend nicht allein als Selbstreflexion aufgefasst, sondern ebenso als Struktur- und Theoriereflexion (vgl. Häcker & Walm 2015, 84).

Gleichzeitig wird (auch) in Bezug auf inklusive Bildung kritisch diskutiert, dass der Begriff Reflexion potentiell zu einer „Verschleierungsformel" (Häcker 2017, 30) werden kann. Dies schließt an die verschiedentlich vorgenommene Problematisierung einer (impliziten) Orientierung an einer Steigerung individueller Reflexionskompetenz an, welche die Komplexität von Reflexion und die Auseinandersetzung mit dem, was Reflexion (nicht) leisten kann, vernachlässigt (vgl. u. a. Kunze 2020, 687). Mit einer einseitigen Fokussierung auf die „Steigerung der individuellen Reflexionsfähigkeit" wird im Zusammenhang mit inklusiver Bildung nach Häcker und Walm (2015, 83) die Gefahr, „eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben", besonderes virulent (vgl. auch Häcker 2017, 39).

Reh (2004, 368) problematisiert eine „Steigerungsformel im Sinne von ‚Reflexivität als Bekenntnisstruktur'", die „zu einer Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit zu gerinnen" droht. Demgegenüber setzt ein Verständnis von „‚Reflexivität als organisatorischer Struktur' […] auf [die] Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerte[n] Orte[n] für kommunikative Reflexivität" (Reh 2004, 236). Eine Tendenz zur Individualisierung wird hinsichtlich der Delegation der Reflexionsaufforderung an die einzelne Lehrkraft problematisiert (vgl. Häcker 2017). Helsper (2016, 237) verweist bezogen auf die nicht nur im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen „gesteigerten Reflexionsanforderungen" an Lehrkräften auch auf das Risiko „einer tendenziellen Reflexivitätsüberlast".

doi.org/10.35468/5969-15

Anstelle einer unzulässigen Begrenzung auf die individuelle Reflexion rücken Heinemann und Mecheril (2018, 267f.) bezogen auf Reflexivität u. a. die „Beschaffenheit der institutionellen Orte“ in den Fokus. „Bourdieus Verständnis (soziologisch-)wissenschaftlicher Reflexivität“ für pädagogische Settings übersetzend, folgern sie:

> Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht die individuelle Pädagog*in, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen. Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und ihrer Effekte kann nicht der Pädagog*in individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine kollektive pädagogische Praxis (Fallbesprechung, kasuistisches Vorgehen, Teambesprechungen, Supervision, kontinuierliche Fortbildung, Tagungsbesuche etc.) möglich ist. Schließlich zielt Reflexion nicht auf die Destruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will dieses verfeinern und ist als Beitrag der Vergewisserung zu verstehen. (Heinemann & Mecheril 2018, 268)

Entsprechend verweisen Häcker und Walm (2015, 85) darauf, Reflexion in der Lehrer*innenbildung „sozial-kooperativ“ zu denken.[5] Häcker (2019, 93) merkt übergeordnet an, „dass keine Form reflexiver Professionalisierung und der Verankerung in den Strukturen der Organisation die Optionalität von Reflexion überspringen bzw. die Richtung der Reflexion bzw. die Resultate des Reflektierens bestimmen kann“. Für eine reflexive Lehrer*innenbildung verschiebt sich damit insgesamt, wie Häcker (2019, 94) bezogen auf die universitäre Phase verdeutlicht, gegenüber individualistisch verkürzenden Zugriffen der Fokus auf das „Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren, und zwar an Strukturorten der Reflexivität innerhalb reflexiver Institutionen“.
Aus dieser Perspektive ergeben sich verschiedene anschließende Fragen für die Entwicklung inklusiver Bildung. So lässt sich für ein Verständnis von Reflexion als sozialer Praxis anschließen an die von Idel u. a. (2012, 155) für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsschule formulierte Forderung nach „Formen einer anspruchsvollen sachbezogenen Entwicklungsarbeit [...], die für sich Reflexionspausen und die dafür notwendigen organisationalen Ressourcen reklamiert“. Die im Projekt ReLInk konzipierten Fortbildungsworkshops können als solche Reflexionspausen verstanden werden (vgl. Lau u. a. 2019). Hierbei wird in der Gestaltung des damit verbundenen institutionellen Reflexionsraumes ein kasuistischer Ansatz als Möglichkeit zur Sensibilisierung für strukturelle Widersprüche (vgl. Heinzel 2020) gewählt.

5 Dass auch hier eine einfache Steigerungsformel – mehr Kooperation führt zu mehr Reflexivität o. ä. – nicht greift, zeigen z. B. Breuer und Steinwand (2015) anhand ihrer Rekonstruktion von in-situ-Daten zu Teamgesprächen von Erzieher*innen und Lehrkräften im Ganztag.

doi.org/10.35468/5969-15

4 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als gemeinsame Reflexion in Fortbildungsworkshops

Die Vielfalt an kasuistischen Ansätzen (vgl. u. a. Hummrich u. a. 2016; Kunze 2020; Wittek u. a. 2021) erfährt auch im Zusammenhang mit inklusiver Bildung zuletzt verstärkt Aufmerksamkeit (vgl. Moldenhauer u. a. 2020). Entsprechende Formate der Lehrer*innenbildung unterscheiden sich dabei u. a. in der Herangehensweise und dem Gegenstand bzw. Mittel zur Veranlassung der Reflexion (vgl. te Poel & Heinrich 2020, 2). Im Projekt ReLInk wurden ausgehend von empirischen Daten der oben skizzierten Forschungsphase zentral erscheinende Momente ausgewählt und in der Forschungs- und Entwicklungsphase als kasuistische Materialien didaktisch aufbereitet. Die Veranlassung erfolgt damit nicht über eigene Fälle der Fortbildungsteilnehmenden. Dennoch – oder gerade deswegen – können die ausgewählten Fallmaterialien als „konkrete Fälle aus der Schulpraxis" eine Diskussion „über mögliche Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings" (Lau u. a. 2019, 90) anregen.

Insgesamt wurden im Projekt sieben Workshops mit Lehrkräften und Fortbildner*innen in Kooperation mit Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung in verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Die Fortbildungsworkshops stellten grundlegend einen Möglichkeitsraum dar, um entlastet vom schulischen Handlungs- und Entscheidungsdruck sich die (ja nicht eigenen) Fälle „sequenziell [zu] erschließen und im Sinne eines Probehandelns über Handlungsalternativen nach[zu]denken" (Lau u. a. 2019, 8). Hierbei wurde die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* (vgl. Lau u. a. 2019; Heinrich & Klenner i. Vorb.) genutzt. Im Kontext vorliegender Systematisierungen zur Kasuistik (vgl. Kunze 2020; Schmidt & Wittek 2020) schließt die Methode an die Unterscheidung von Kunze (2016, 118) an, die innerhalb der problemerschließenden Ansätze zwischen einer „rekonstruktive[n] Kasuistik" und einer „praxisreflexive[n] Kasuistik" differenziert. Fasst Kunze (2016, 118) die Rahmung für die praxisreflexive Kasuistik als „*methodisch ungeregelte[n]*, diskursive[n] Rahmen" (Herv. d. V.), nutzt die hier zugrunde gelegte Herangehensweise die sequenzanalytische Arbeit und Prinzipien der Interpretation aus der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) wie z. B. die Kontextfreiheit oder Sparsamkeit – und in diesem Sinne ein spezifisches methodisch geregeltes Vorgehen –, wendet diese jedoch nicht forschungspraktisch, sondern ausbildungs- bzw. fortbildungspraktisch an (vgl. Lau u. a. 2019; zur konkreten Vorgehensweise z. B. Lau & Lübeck 2021a). Die Ausgestaltung der persönlichen Begegnung zur Reflexion als kollektive Praxis fokussiert durch das gemeinsame Entwickeln gedankenexperimenteller Lesarten grundlegend die sozialkonstruktivistische Akzentuierung: ‚Es hätte auch anders sein können'. Die Bereitschaft, über dieses anders Mögliche nachzudenken und gemeinsam zu reflektieren, ergibt sich aus der Konstruktion bzw. Auswahl der

doi.org/10.35468/5969-15

Falldarstellungen. Es wurden Situationen berücksichtigt, in denen es zu unerwarteten Wendungen, zu auf den ersten Blick überraschenden Handlungen kommt. Dieses bei der Fallauswahl zu beachtende Irritationspotential hat einen hohen Aufforderungscharakter für die teilnehmenden Personen, da es ein kollektives Durchdenken von Alternativen induziert (vgl. Lau u. a. 2019, 91). Die Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial verfolgt dabei immer das übergeordnete Ziel, „einen reflexiven Zugang zur Verschränkung individuellen pädagogischen Handelns einerseits und der Relevanz rahmender institutioneller Formate andererseits zu ermöglichen" (Lau u. a. 2021, 84).
Eines der Fallmaterialien beginnt z. B. wie folgt:

1 Also wenn ich einen Förderschullehrer in meiner Klasse habe,
2 er mitverantwortlich ist
3 für die Leistungsbeurteilung [...] (Lau & Lübeck 2021b).

In den Fortbildungsworkshops wurde das Material Zeile für Zeile gemeinsam interpretiert. Es wird u. a. danach gefragt, wer spricht und was thematisiert wird. Zudem werden mögliche Anschlüsse entwickelt. Dies ermöglicht den detaillierten Nachvollzug, wie welche Handlungsprobleme im Material, das auf empirischen Daten basiert, bearbeitet werden. Ausgehend von den nachfolgend betrachten Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops kann diese intensive Fallarbeit für ein zwölfzeiliges Material mitunter 90 Minuten umfassen. Hierbei hat sich eine Gruppe von drei bis zwölf Teilnehmenden als besonders vorteilhaft erwiesen, um eine intensive gemeinsame Diskussion und damit einen Raum für Reflexion als kollektive Praxis zu ermöglichen (vgl. Arndt u. a. 2022).

5 Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops: Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation

Während die Arbeit an Fällen aus dem beruflichen Alltag den Teilnehmenden oftmals als Methode zur Fortbildung grundsätzlich bekannt war, war die spezifische Herangehensweise an Fälle mit dem Methodenansatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik für alle Teilnehmenden der durchgeführten Workshops eine neue Erfahrung. Umso interessanter war die Evaluation der Workshoparbeit, die jeweils im Anschluss an diese durchgeführt wurde (vgl. ausführlich: Lübeck & Lau 2021). Zur Evaluation wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und entsprechend wurden u. a. je Workshop zwei oder drei Teilnehmer*innen durch die Moderator*innen interviewt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2017). Die Evaluation bezog sich dabei auf zwei thematische Komplexe. Zum einen kamen das methodische Setting und das Erleben dieses durch die Teilnehmer*innen zur Sprache. Zum anderen

doi.org/10.35468/5969-15

wurde auf den Einsatz der Methode in Fortbildungen oder Schulentwicklungsprozessen fokussiert. Thematisiert wurde z. B. die Frage nach der Umsetzung der Methode in schulinternen Fortbildungen oder Schulentwicklungsprozessen.
Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Methode der Fallbesprechung stieß bei der deutlichen Mehrheit der Teilnehmenden auf positive Resonanz. Die schrittweise Fallbesprechung in Verbindung mit ungewöhnlichen Fallentwicklungen trägt deutlich dazu bei, dass in Interaktion der Teilnehmenden pädagogische Handlungen reflektiert werden – wobei nicht nur eine Handlungsvariante fokussiert wird. Im Gegenteil, mehrere Interpretationen rücken bei Anwendung dieser Methode in den Blick, auch Varianten, die individuell zunächst gar nicht bewusst sind – so wie hier durch eine oder einen Teilnehmer*in angesprochen: „Also bestimmte Situationen interpretiert man dann erstmal so gleich, und merkt dann vielleicht im Gespräch, okay, anders ginge ja auch." (WS1_2, 20). Dabei ist hervorzuheben, dass diese reflektierten Handlungen und Handlungsperspektiven nicht nur für den Moment Bedeutung bekommen, sondern dass ihnen auch eine Alltagsrelevanz zugesprochen wird. Deutlich wird dies im folgenden Interviewauszug:

> Also das gibt einfach eine gute/ also das gibt ganz viele Impulse rein, die einen reflektieren lassen. Die ganz viele Reflexionsanstöße bieten, die man eben auch entsprechend gut im Schulleben auch mit verwenden könnte. Also sowohl im Kollegium, um eben bestimmte Knackpunkte, die im Alltag natürlich immer wieder vorkommen, auch nochmal nachvollziehbarer und erlebbarer zu machen, als die einfach nur so abstrakt zu besprechen (WS4_1, 157).

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass durch die Verwendung von Fällen, die eben nicht aus dem Kreis der Teilnehmenden eingebracht werden, eine Distanz zum konkreten Fall aufgebaut wird, die die notwendige Offenheit bezüglich der individuellen Äußerungen zum Fall ermöglicht, denn „dadurch, dass es eben nicht persönlich um mich geht, konnte man einfach immer was dazu sagen" (WS5_1,9). Eine weitere Person bestätigt diesen Effekt der Fallauswahl, wenn sie ausführt, dass man „ja nicht über seine eigenen Schwierigkeiten [spricht], Gedanken, irgendwie so, sondern es ist was anderes, andere Leute, mit anderen Gedanken, die man dann interpretiert" (WS6_2, 25).
Neben der Thematisierung des methodischen Settings an sich verfolgte die Evaluation der Workshops auch das Ziel, Rückschlüsse über den Einsatz sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik in Lehrer*innenfortbildungen oder auch Schulentwicklungsprozessen ziehen zu können. Leitend für diesen Aspekt war die Überlegung, das Format eines mehrstündigen reflexionsorientierten Workshops, als eine Variante der nach Lipowsky (2020, 51) verbreiteten „One-Shot-Fortbildungen", perspektivisch in umfänglichere Qualifizierungsveranstaltungen einzubinden (vgl. Lübeck & Lau 2021; Lau u. a. 2021).

doi.org/10.35468/5969-15

Für die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung unter diesem Fokus erwies es sich als günstig, dass die Teilnehmer*innen vielfach umfängliche Fortbildungserfahrungen hatten, sowohl bezüglich kurzer Fortbildungseinheiten als auch bezüglich umfangreicher und auf einen größeren zeitlichen Umfang angelegter Fortbildungen und auch Schulentwicklungsprozesse. Bezogen auf Zusammenhänge zur Einführung von Inklusion in den schulischen Kontext, fiel besonders auf, dass dem Einsatz der hier vorgestellten Methode und damit der Reflexion als sozialer Praxis positive Wirkung zugeschrieben wurde. So formuliert eine oder ein Teilnehmer*in:

> Also ich könnte mir das schon vorstellen, grade wenn Schulen im Aufbruch der Inklusion stecken. Dass das ausgesprochen hilfreich ist, um ja bestimmte Fallstricke zu vermeiden. […] Und überhaupt erstmal ein Bewusstsein zu schaffen, was an Problemen da ist (WS5_2, 149).

Eine zweite Person überträgt die Methode ebenfalls auf Schulentwicklungsprozesse, in diesem Fall auf die Umsetzung von Inklusion, und führt dazu aus:

> Und wenn man dann aber was sehr Aktives, Diskursives macht, was am, am Alltag orientiert ist, das ist genauso wie bei den Schülern. Ich glaube, dass die Kollegen dann da sehr bereitwillig sind und diskutieren tun die sowieso gerne. […] also bei uns, ich nehme das, den Großteil des Kollegiums als eben sehr engagiert und auch interessiert wahr. Dinge, die bei uns noch nicht so optimal funktionieren zu verändern und, und zu optimieren, damit es für alle besser ist. Und, wenn ich das auch so verkaufe und sage, das kann ein Anstoß sein hier Dinge nochmal zu konkretisieren und uns/, ja, aufzuzeigen, wo auf jeden Fall noch eben Bedarf ist (WS4_1, 193-195).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik sowohl zu Beginn als auch während eines Schulentwicklungsprozesses als sinnvoller Baustein der anvisierten Prozesse sowie zum Erreichen der gestellten Ziele angesehen wird. Allerdings gibt es auch mahnende Stimmen, die auf mögliche Grenzen des Einsatzes der Methode hinweisen:

> Es kommt ein bisschen auf den Kollegen oder die Kollegin an. Weil das ist nicht unbedingt was für jeden, denk ich. Ja, man braucht ein bisschen Geduld und ähm, ja, auch Kreativität. Man muss sich ja sehr viel vorstellen können in den verschiedenen Situationen und ähm für manche kann das sehr ermüdend sein, denk ich. Ich würde es nicht jedem empfehlen (WS6_3, 133).

Diese kurzen Schlaglichter aus der Workshopevaluation machen deutlich, dass der Einsatz der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in Kombination mit einer wohlüberlegten Fallauswahl ein hohes Potential für die Aktivierung von Teilnehmer*innen eines Workshops beinhaltet. Zudem ermöglicht es der Einsatz, ohne Beschämung und damit angstfrei Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag gedanklich auszuprobieren. Weiterhin wird akzentuiert, dass die Methode ein hohes Potential besitzt, um z. B. Schulentwicklungsprozesse anstoßen oder das Fortschreiten dieser begleiten zu können.

doi.org/10.35468/5969-15

6 Ausblick

Dass im dargestellten Setting der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik die Arbeit mit dem Fallmaterial aus dem Projekt ReLInk zum „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, 134) werden kann, wurde in einem der durchgeführten Fortbildungsworkshops, in dem die Teilnehmenden aus *einer* Schule kamen, deutlich. Ausgehend von der gemeinsamen Interpretation eines Falles, in dem die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen thematisiert wurde (s.o., Auszug aus Lau & Lübeck 2021b) rückte ein spezifisches Format dieser Schule (eine sogenannte Lerninsel), das entgegen der ursprünglich anvisierten Flexibilität stärker zu festen Schüler*innengruppen führte, in den Fokus der gemeinsamen Reflexion während der Workshoparbeit. Es ergaben sich so unmittelbar der Anlass und auch der zeitliche Raum, erste Ideen zur Weiterentwicklung dieses Formats zu formulieren. Hier zeigt sich das Potential, über die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik Schulentwicklungsprozesse anzuregen (vgl. ausführlich Lau u. a. 2021, 85f.).

In dem Projekt ReLInk wurden aufbauend auf die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zu den Fortbildungsworkshops konzeptionelle Überlegungen für die Möglichkeiten der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik zur Gestaltung einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung formuliert (vgl. ausführlich: Lau u. a. 2021). In diesen konzeptionellen Überlegungen wurde die in diesem Beitrag zentrierte Perspektive der institutionellen Reflexionsräume mit dem Verständnis von Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung sowie methodisch-didaktischen Prinzipien wirksamer Fortbildungen verbunden (vgl. Lau u. a. 2021, 75). Anschließend an ein interdependentes Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. Bastian u. a. 2002) lässt sich das Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung in deren Schnittfeld verorten. Als Möglichkeitsrahmen für Reflexion als soziale Praxis kann die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik wie in dem genannten Beispiel als Einstieg dienen, um in gruppenbezogener Perspektive Impulse z. B. zur Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen oder aus schulischer Perspektive zu innerschulischen Strukturen zu geben. Darüber hinaus lässt sich die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik auch – dann bezogen auf Fallmaterial aus dem eigenen Schul- bzw. Teamkontext – für eine Zwischenreflexion im längerfristigen Entwicklungsprozess nutzen (vgl. Lau u. a. 2021, 86ff.).

Diese konzeptionellen Überlegungen zu einer längerfristigen schulinternen Fortbildung reagieren darauf, dass eine ausschließliche Begrenzung der in diesem Beitrag fokussierten Perspektive von Reflexion als sozialer Praxis bedeutsamen institutionellen Reflexionsräume auf einmalige Fortbildung in Settings außerhalb des ‚eigentlichen‘ pädagogischen Tagesgeschäfts zu kurz greifen kann. Wittek u. a. (2021, 13) verweisen in ihrer Auseinandersetzung mit Kasuistik in unterschiedlichen Feldern im Zusammenhang mit Fortbildungen auf eine „Vorstellung einer

doi.org/10.35468/5969-15

Kasuistik als Intervention" (Wittek u. a. 2021, 13, Herv. i. O.), welche – ähnlich zur „Personalentwicklung für Unternehmen" – weniger auf einen Prozess, sondern auf eine „vorübergehende Intervention zur Wiederherstellung eines Status (von Handlungsfähigkeit)" ausgerichtet ist. Demgegenüber problematisiert, wie dargestellt, die Forderung nach einer reflexiven Wendung des Impulses Inklusion (vgl. Dannenbeck 2012; Budde & Hummrich 2015; Häcker & Walm 2015) eine Engführung auf eine ‚Machbarkeit' und bezieht explizit die Reflexion der „Grenzen pädagogischen Handelns" (Budde & Hummrich 2015, 39) ein. Die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zur Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Projekt ReLInk verweisen auf einen Möglichkeitsraum, um in der gemeinsamen sequenziellen Interpretation unterschiedliche Handlungsoptionen gedankenexperimentell zu entwerfen. Dieser kann dazu anregen, „Knackpunkte" im eigenen Schulalltag gemeinsam zu reflektieren und dabei ‚abstrahierter' zu thematisieren sowie ggf. – im Zusammenhang mit der grundlegenden Perspektive, dass es auch anders sein könnte – das jeweils selbstverständlich Gewordene zu hinterfragen.

Dass den Fortbildungsteilnehmenden die gewählte Methode z. B. hinsichtlich der nötigen „Geduld" auch als voraussetzungsreich erscheint, kann andeuten, dass der hier skizzierte institutionelle Reflexionsraum zwar entlastet, jedoch nicht losgelöst vom schulischen Handlungsdruck zu sehen ist. Hieran anschließend lässt sich fragen, welche Möglichkeitsräume der Distanzierung von diesem Handlungsdruck sich im Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings ergeben und welche Konsequenzen sich in diesem Zusammenhang für das „Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren" (Häcker 2019, 94) zeigen. Diese Fragen verweisen einerseits beispielhaft auf Anforderungen für die konkrete Ausgestaltung des Formats im jeweiligen Schulkontext. Anderseits können diese auch als empirische Fragen verstanden werden. Aus der Perspektive von Reflexion als sozialer Praxis erscheinen hierbei in Ergänzung zu dem gewählten Zugriff insbesondere in-situ-Analysen von Interesse.

Literatur

Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019): Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.): Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Opladen: Budrich. 165-184.

Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen" als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung 4 (1), 135-157. https://doi.org/10.11576/hlz-4045

Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.) (2021): Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2). Verfügbar unter https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339

Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2022): Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion. Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe. Münster: Waxmann, 233-248. https://doi.org/10.31244/9783830995142

Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019): „Regelschüler" und „Inklusionskinder". Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 239-243.

Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2), 1-16. https://doi.org/10.11576/dimawe-4124

Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006): Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: Review of Research in Education 30 (1), 65-108.

Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 417-435. https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x

Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020): Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. In: Zeitschrift für Inklusion (4). Online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575 (Abrufdatum: 12.04.2022)

Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen: Budrich. 49-64.

Breuer, A. & Steinwand, J. (2015): Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagsschulen. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer VS. 264-282.

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). Online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273 (Abrufdatum: 12.04.2022)

Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 33-41.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999): Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. In: British Educational Research Journal 25 (2), 157-177.

Clarke, A. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Dannenbeck, C. (2012): Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 107-121.

Dietrich, F. (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 195-205.

Flick, U. (2011): Das Episodische Interview. In: G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 273-280.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.

doi.org/10.35468/5969-15

Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.

Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven" Zeiten. Erziehungswissenschaft 26 (51), 81-89.

Heinemann, A.M.B. & Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 247-270.

Heinrich, M. (2008): „Forschung und Entwicklung" als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In: F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster: Waxmann. 99-116.

Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.

Heinrich, M. & Klenner, D. (in Vorbereitung): Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann. 69-133.

Heinzel, F. (2020): Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 700-705. https://doi.org/10.35468/hblb2020-084

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 49-98.

Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 217-245.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. 105-140. http://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012): Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann. 141-158.

Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 91-121.

Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 681-690. https://doi.org/10.35468/hblb2020-082

Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021): Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2), 73-100. https://doi.org/10.11576/dimawe-4130

Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019): Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. In: WE_OS-Jahrbuch 2, 82-99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188

Lau, R. & Lübeck, A. (2021a): „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?" Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. In: DiMawe –Die Materialwerkstatt 3 (2), 27-37. https://doi.org/10.115 76/dimawe-4126

Lau, R. & Lübeck, A. (2021b): „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?" Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen- Online-Supplement 4: Fall (Kurzversion). In: DiMawe –Die Materialwerkstatt 3 (2), 27-37. https://doi.org/10.115 76/dimawe-4126

Lipowsky, F. (2020): Merkmale wirksamer Fortbildungen. In: Pädagogik 69 (7-8), 51-55.

Lübeck, A. & Lau, R. (2021): Reflexion als Kernelement von Lehrer-Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik" als neues Fortbildungsformat. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2), 60-72. https://doi.org/10.11576/dimawe-4125

Mayring, P. (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. 468-475.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. 194-208.

Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-689.

Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 29-44. https://doi.org/10.4119/hlz-2489

Stojanov, K. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über die Bildungsgerechtigkeit. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh. 135-150.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 25-32.

te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 21-13. https://doi.org/10.4119/HLZ-3256

Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020): Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In: M. Grosche, J. Decristan, K.

Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-85.
Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018): Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der Sekundarstufe. In: WE_OS Jahrbuch 1 (1), 84-105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-20.

Juliane Engel und Arnd-Michael Nohl

Assimilation und Segregation – Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform

Abstract

Assimilation und Segregation präg(t)en die Beschulung von Kindern aus minorisierten sozialen Gruppen in vielen Ländern. Dieser Beitrag fokussiert drei Formen, in denen Assimilation und Segregation zu erziehungswissenschaftlichen und professionsbezogenen Reflexionsanlässen werden können: In einem ersten Schritt wird ein internationaler Vergleich dazu genutzt, die erziehungswissenschaftliche Reflexion dieses Problemzusammenhangs zu vertiefen. Sodann wird – am Beispiel Kanadas – beleuchtet, wie eine Gesellschaft derartige Beschulungsformen kritisch reflektiert, um schließlich – anhand der Erzählungen von Menschen, die in der Bundesrepublik sogenannte „Türkenklassen" besucht haben – auch die biographische Dimension erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zu erörtern und professionstheoretisch zu wenden. Einige Schlussfolgerungen und Anschlussfragen runden den Beitrag ab.

1 Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als reflexive Aufgabe zu konzipieren, hat Tradition. So wurde die Reflexive Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen in den 1990er Jahren als Antwort auf einen von ihm als Krise der Erziehungswissenschaft wahrgenommenen Zustand konzipiert, bei dem er u. a. auf gesellschaftliche Krisensituationen (des Risikos) reagiert und „die Bereitstellung von Reflexionswissen über Risiken und Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns" (Lenzen 1996, 207) fokussiert. Es sollte eine reflexive Wissenschaft – aus Sicht von Lenzen (1996) – einerseits Krisen prognostizieren und somit gestalten können und andererseits aufklären, anstatt zu mythologisieren.
Aus einer anderen – an Pierre Bourdieus Arbeiten geschulten – Perspektive einer reflexiven Erziehungswissenschaft, die wesentlich skeptischer auf die Möglichkeiten der Wissenschaft blickt, verweisen Markus Rieger-Ladich, Barbara Friebertshäuser

doi.org/10.35468/5969-16

und Lothar Wigger auf „wissenschaftliche Forschung […] als voraussetzungsreiches und höchst anspruchsvolles Unternehmen“ (2009, 11), das sich ausgehend von den „Strukturen des wissenschaftlichen Feldes materialisiert“ (ebd.). Das wissenschaftliche Vorgehen in einem „reflexiven Modus“ zu gestalten bedeutet hier, die Erziehungswissenschaft gegenüber den „Versuchen der Instrumentalisierung etwa durch das politische oder das ökonomische Feld zu stärken, als auch gegenüber den Verführungen, die von der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes selbst ausgehen“ (ebd.).

Wenn wir uns in diesem Aufsatz dem Zusammenhang von schulischer Assimilation und Segregation widmen, bedeutet es im Anschluss an eine reflexive Erziehungswissenschaft, einerseits sensibel und kritisch gegenüber Gegenwarts- und Krisendiagnosen zu sein (Engel & Jörissen 2019) und andererseits die ggf. privilegierte Forscher*innensicht auf die Gegenstände transparent zu machen (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2013, Tuider & Lutz 2018). Ein solcher Zugang ermöglicht Einblicke in die Reflexionsformen des beforschten Feldes selbst, wie wir entlang folgender Systematik zeigen.

So eröffnen wir in dem Beitrag einen Zugang zu drei Formen der Reflexion: Wir irritieren die Selbstverständlichkeiten einer auf die bundesdeutsche Ausprägung von segregativer Assimilationspädagogik limitierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, indem wir uns international vergleichend der Kombination von Assimilation und Segregation in der Beschulung von Minderheiten zuwenden (Abschnitt 2), und betrachten, wie eine ausgewählte Gesellschaft – Kanada – das Nachdenken über und Gedenken der pädagogischen Anstalten für Kinder der „First Nations“ initiiert (Abschnitt 3), um dann auf den bundesrepublikanischen Kontext zu sprechen zu kommen, in dem sich Menschen ihrer Zeit in den sog. „Türkenklassen“ biographisch erinnern (Abschnitt 4). Hieraus lassen sich Schlüsse ziehen, die eine reflexiv-professionelle Haltung gegenüber der Vulnerabilität von Bildungsprozessen verdeutlichen und in Schlussfolgerungen und weiterführende Fragen münden (Abschnitt 5).

2 Segregative und assimilative Beschulung im internationalen Vergleich

Sieht man einmal von der Segregation durch Schulsprengel, Wohnsegregation und freie Schulwahl ab, lassen sich in Deutschland zwei assimilationspädagogische und zugleich segregierende Beschulungsformen unterscheiden: Erstens jene zeitlich befristete Segregation, wie sie heutzutage in den Willkommensklassen vorliegt (vgl. Karakayalı u. a. 2017).[1] Dem Anspruch nach darf die Beschulung

1 An dieser Stelle ist zu beachten, dass die Willkommensklassen in den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet werden und nicht durchgehend von einer Assimilationspädagogik gekennzeichnet

doi.org/10.35468/5969-16

in solchen Willkommensklassen für die einzelnen Schüler*innen nicht dauerhaft sein, sondern muss den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten und ermöglichen. Zweitens gab es in der Bundesrepublik segregative Assimilationsversuche, die dauerhaft waren, bei denen die Kinder von Arbeitsmigrant*innen (der damals so genannten „Gastarbeiter*innen") tagsüber in einer von den Regelklassen abgegrenzten „Ausländer-" oder „Nationalklasse" in der „Dominanzkultur" (Rommelspacher 1995) unterrichtet wurden. Beide assimilationspädagogischen Strategien zielen zwar darauf, dass den Kindern das Wissen und Können der Dominanzkultur – insbesondere deren Sprache – vermittelt wird, sie unterbinden aber zumindest nicht die Weitergabe von Wissen und Können durch die eigene Community. Denn die Kinder leben weiterhin in ihren Familien, denen es – je nach Engagement, Ressourcen und eigener Bildung – prinzipiell möglich ist, ihre Kinder in der eigenen Kultur zu erziehen.

Auf den ersten Blick erscheinen in diesen beiden Beschulungsformen, Assimilation und Segregation als zwei sich diametral widersprechende Strategien des Umgangs mit minorisierten sozialen Gruppen.[2] Will erstere, dass sich diese sozialen Gruppen an die Dominanzkultur anpassen, so bezweckt letztere die Absonderung eben dieser minorisierten sozialen Gruppen. Besonders evident wird dieser Widerspruch in der Schule: Für segregiert beschulte Kinder bleibt das, woran sie sich assimilieren sollen (nämlich an die Kinder der Dominanzkultur), ohne Anschauung, ohne die Möglichkeit, es interaktiv auszuprobieren und sich in all seiner Heterogenität vorleben zu lassen. Die Kultur, an die die Kinder sich (angeblich) assimilieren sollen, erschöpft sich dann in den pädagogischen Bemühungen des Lehrpersonals. Damit wird aus einer praktisch – und das heißt immer: in ihrer Vielfalt – gelebten eine (allenfalls) gelehrte und durch diese Lehre homogenisierte Kultur. Stärker zugespitzt könnte man sagen: Unter den Bedingungen der Segregation wird die Kultur, an die diese Kinder sich assimilieren sollen, zu einer in ihrer Homogenität nur vorgestellten Kultur.[3]

Und dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – haben viele Bildungssysteme auf die widersprüchliche Kombination von Assimilationspädagogik und segregierter Beschulung zurückgegriffen. Betrachtet man als Vergleichsfall zur Bundesrepublik solche Länder, in denen nicht die Kinder von Arbeitsmigrant*innen assimilativ

sein müssen. Wie Karakayalı u. a. (2020) zeigen, gibt es aufgrund der geringen Regelungsdichte für Willkommensklassen auch innerhalb der Bundesländer (etwa in Berlin) große Unterschiede, wobei gerade die separierte Beschulung der neuzugewanderten Kinder stärker mit kulturalisierenden Zuschreibungen durch die Lehrpersonen und einer hieran anknüpfenden assimilationspädagogischen Haltung verknüpft zu sein scheint.

2 Auch wenn es naheliegt, für den Zusammenhang von Assimilation und Segregation auf das Begriffspaar „Minderheit"-„Mehrheit" zurückzugreifen, vermeiden wir dies, da ansonsten der gesellschaftliche (und z. T. problematische) Konstruktionscharakter dieser Begriffe nicht zum Vorschein käme und sie reifiziert würden.

3 Zur Nation als vorgestellter Gemeinschaft siehe B. Anderson (1988).

doi.org/10.35468/5969-16

und segregativ beschult wurden, sondern die kolonialen Einwander*innen alsbald so dominant wurden, dass sie die Indigenen majorisieren konnten, so werden maximale Kontraste deutlich, vor deren Hintergrund sich jedoch auch Gemeinsamkeiten abzeichnen. Insbesondere wird in den nun zu betrachtenden Ländern – Neuseeland, Australien, den USA und Kanada – eine dritte Form der Beschulung von Minderheiten evident: die Boarding Schools.

Wie Andrea Smith (2010) in einer breit angelegten Studie für das „Permanent Forum on Indigenous Issues" der Vereinten Nationen zeigt, gab es in vielen Nationalstaaten und Kolonien auf der ganzen Welt Boarding Schools, in denen zu unterschiedlichen offiziellen und inoffiziellen Zwecken Kinder indigener Gruppen beschult wurden. Der Besuch dieser Schulen war in manchen Ländern und zu manchen Zeiten Pflicht, d. h. Kinder, die für diese Schule von Staats wegen vorgesehen waren, wurden ihren Eltern, bisweilen durch die Polizei, entrissen; sie wurden in die Schule verschleppt, wo sie den größten Teil ihrer Kindheit und Jugend, von kurzen Besuchen bei ihren Familien unterbrochen, verbringen sollten. Wir geben im Folgenden einen Überblick darüber, wie die Kinder indigener Gruppen in Neuseeland, Australien, den USA und Kanada beschult wurden. In kurzen Exkursen zeigen wir zudem, wie wir auf der Basis dieser Vergleichshorizonte die erziehungswissenschaftliche Reflexion des pädagogischen Zusammenhangs von Assimilation und Segregation ein wenig erweitern.

Auf der Inselgruppe, die heute *Neuseeland* genannt wird, haben (ab 1817) zunächst Missionar*innen Schulen für die Maori eröffnet, in denen diese zwar Lesen und Schreiben, aber kein Englisch lernten (vgl. Walker 2016, 20f.). Ab 1847 motivierte der nach der Annexion durch Großbritannien eingesetzte Gouverneur die Missionar*innen mit finanziellen Mitteln dazu, Boarding Schools für Maori-Kinder zu gründen, in denen Englisch unterrichtet werden sollte, um die eingeborene Bevölkerung an die britische Kultur zu assimilieren (ebd., 23f.). Von 1867 an wurden dann auch Tagesschulen in den Siedlungsgebieten der Maori gebaut, wobei dort vornehmlich Englisch unterrichtet wurde (ebd., 24). Gleichwohl wurden noch 1909 mehr Maori-Kinder in Boarding Schools als in Tagesschulen unterrichtet (ebd., 25). Dies hat wohl auch damit zu tun, dass die Boarding Schools seit 1867 nur noch auf Betreiben der (und unter Teilfinanzierung durch die) Maoris selbst gegründet werden konnten.

Uns begegnet hier ein Phänomen, das sich über alle vier in diesem Abschnitt zu untersuchenden Länder hinweg zeigt: Während diese Boarding Schools aus einer rückblickenden und zum Teil sehr privilegierten Sicht als Institutionen der Assimilation und Segregation pauschal abgelehnt werden, gab es damals – auch aufgrund ihrer ohnmächtigen Position – Maori-Familien, die sich von ihnen erhofften, ihren Kindern den Anschluss an die westliche Welt und Wissenschaft zu ermöglichen. Obwohl die Jugendlichen in diesen Boarding Schools körperlich arbeiten mussten, zielten sie doch darauf, eine gebildete Schicht innerhalb der Urbevölkerung Neuseelands heranzuziehen:

doi.org/10.35468/5969-16

> „The purpose of the Maori denominational boarding schools was to take Maori students that seemed to have the highest potential for assimilation, inculcate European values and customs, and then send the ‚assimilated' Maori students back home to uplift their communities." (Smith 2010, 16)

Diese Schulpolitik sollte sich aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts ändern: Boarding Schools wurden seither nur noch dann staatlich gefördert, wenn sie ihre Bildungsansprüche herunterschraubten und den Schüler*innen vornehmlich praktische Fertigkeiten vermittelten (vgl. ebd., 17). Sie zielten insofern nicht mehr auf eine einfache Assimilation der Maori, sondern auf ihre Einmündung in die unter(st)en Schichten der Siedlergesellschaft.

Dieses Phänomen, das uns nicht nur in den vier hier untersuchten Ländern, sondern auch in den „Ausländer-" und „Nationalklassen" begegnet, die in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren ausschließlich in Grund- und Hauptschulen zu finden waren (siehe Abschnitt 4), weist darauf hin, dass es bei dieser Assimilationspädagogik nicht nur um die Anpassung an eine vorgestellte homogene Kultur der dominanten Gruppen der Gesellschaft ging. Vielmehr wurde den Indigenen eine spezifische Position in der Gesellschaft zugewiesen, die sich letztlich als „Unterschichtung" begreifen lässt. Dass zugleich die Assimilationserwartungen aufrechterhalten wurden, führte dazu, dass sich die Angehörigen der bislang untersten Schichten der Dominanzkultur nunmehr aufgewertet fühlen konnten. Den Besitzlosen unter den weißen Kolonisator*innen, die sich als einfache Arbeiter*innen verdingen mussten, bot sich – so könnte man in Anlehnung an Siegfried Neufert schreiben – so „die Gelegenheit", sich von der indigenen, aber in die Gesellschaft assimilierten Bevölkerung „positiv abzugrenzen – als Qualifiziertere, als ‚Arbeiteraristokratie'. Sie fühlen sich als soziale Aufsteiger und sehen sich in ihrem Aufsteigerglauben bestätigt" (Neufert 1974, 20).[4]

Die Verhältnisse in *Australien*, wo Bildung schon damals stark von den Bundesstaaten verwaltet wurde, sind recht unübersichtlich. In New South Wales etwa gab es ab 1814 einen kurzlebigen Versuch der Landesregierung, eine Schule für Aboriginees aufzubauen; eine Reihe von Missionarsschulen folgten hierauf (vgl. Burridge & Chodkiewicz 2012, 13). Von den Regelschulen waren die Indigenen ausgeschlossen. Auch wenn sie dann seit 1880 die regulären Schulen besuchen durften, konnten sie auch unter Verweis auf ihre ethnische Herkunft von den Schulleiter*innen ohne Weiteres ausgeschlossen werden (vgl. ebd., 14f.).

Die in dieser Zeit zudem entstandenen Boarding Schools waren, wie Margaret Jacobs festhält, weniger auf die Aboriginees ausgerichtet, denn von diesen nahmen die Bildungspolitiker*innen ohnehin an, dass sie als Ethnie bald verschwinden würden. Sie richteten sich vielmehr auf die sogenannten ‚Mischlinge',

4 Wir adaptieren hier ein Zitat, das sich eigentlich in hellsichtiger Weise auf die deutsche Ausländerpädagogik der frühen 1970er Jahre bezieht.

doi.org/10.35468/5969-16

„half-castes“, die aus den Verbindungen von Indigenen mit weißen Siedler*innen hervorgegangen waren. Diese betrachteten die Bildungspolitiker*innen als „Bedrohung der rassischen und sozialen Ordnung“ (Jacobs 2006, 205) und forderten, sie allmählich in der weißen Gesellschaft aufgehen zu lassen. Bis 1911 hatte daher jeder australische Einzelstaat eine Gesetzgebung etabliert, die vorsah, diese Kinder aus ihren von Indigenen dominierten Communities herauszunehmen und in Boarding Schools zu verbringen; eine Politik, die bis zum Zweiten Weltkrieg andauern sollte (vgl. ebd.).

An dieser Stelle sei eine kurze theoretische Reflexion erlaubt: Wie gezeigt, ging die Assimilationspädagogik auch dort meist mit einer Segregation der Indigenen einher, wo es (noch) keine Boarding Schools gab. Die Kinder dieser Indigenen wurden dann in Reservats- oder anderen Schulen separat von den Angehörigen der Dominanzkultur unterrichtet. Bei den Boarding Schools haben wir es aber mit einer *doppelten Segregation* zu tun: Die Kinder wurden nicht nur separat von den Kindern der Dominanzkultur beschult, sondern auch – zum Teil unter Zwang – getrennt von ihren Familien. Bisweilen wurde dies zwar mit praktischen Erwägungen begründet: Angesichts der dünnen Besiedlungsdichte und der großen Entfernungen bis zur nächsten Schule sei es unmöglich, die Kinder familiennah zu beschulen. Vor allem aber präferierte die Bildungspolitik die Trennung der Kinder von ihren Eltern, weil sie deren ‚schlechten‘ Einfluss fürchtete. Dies ging, wie noch am amerikanischen Beispiel deutlich zu machen sein wird, so weit, dass die Kinder nicht einmal in den Sommerferien nach Hause zurückdurften.

In den *USA* gingen die Boarding Schools für die damals „Indianer“ genannten Kinder ursprünglich auf einen Vorschlag von Richard Pratt zurück. Im Unterschied zu den bereits gegründeten Schulen innerhalb der ‚Indianerreservate‘ votierte er für Boarding Schools fernab der elterlichen Heimat und begründete dies – wie Smith (2010, 4) zusammenfasst – 1879 damit, dass die Kinder von dort nicht weg- und nach Hause laufen könnten und sie in den Ferien nicht dem schlechten Einfluss ihrer Eltern unterliegen würden. Bis 1909 wurden daraufhin 25 Boarding Schools außerhalb und 157 innerhalb der Reservate gegründet, während zur gleichen Zeit 307 Schulen existierten, die die Kinder nur tagsüber besuchten (vgl. ebd.).

Richard Pratt galt damals als ein Freund der ‚Indianer‘ – er war bei den „Friends of the Indian“ organisiert. Verständlich wird dies, wenn man sich die damalige Diskussion über die indigene Bevölkerung der USA vor Augen hält. Pratt hatte sich nämlich dezidiert gegen General Philip Sheridan gestellt:

> „A great general has said that the only good Indian is a dead one …. In a sense, I agree with the sentiment, but only in this: that all the Indian there is in the race should be dead. Kill the Indian in him, and save the man.“ (Pratt 1892, zit. n. Pihama & Lee-Morgan 2019, 21)

doi.org/10.35468/5969-16

Pratt legte mit seinem Einspruch gegen das – auch in Deutschland – geflügelte Wort des Generals die Grundlagen für eine assimilatorische Pädagogik, die den Menschen ‚das Indianische' austreiben sollte, und gründete die erste Boarding School außerhalb der Reservate, genannt „Carlisle" (vgl. Palmiste 2008, 78f.). Wie Smith (2010, 5) betont, diente diese Schule – ähnlich wie wir dies schon für Neuseeland gesehen haben – nur vordergründig der Assimilation ihrer Insass*innen. Vielmehr schreibt sie: „Rather, the training prepared Native children to be assimilated into the bottom of the socio-economic ladder. For the most part, schools primarily prepared Native boys for manual labor or farming and Native girls for domestic work."

Diese Assimilationspädagogik ist zwar vor allem in der Zeit der Reservate, d. h. bis 1929, strukturell in der US-Bildungspolitik verankert gewesen. Es hat aber auch nach 1929 immer wieder Versuche gegeben, die indigene Bevölkerung an die Werte und Sprache der Dominanzkultur zu assimilieren (vgl. Deyhle 1995). Denn dieser Assimilationspädagogik lagen deutliche und lange währende Motive einer protestantischen Ideologie zugrunde, die die „zivilisierten" Weißen von den „wilden" Indianern unterschied, letztere aber für zivilisierbar hielt (vgl. Adams 1988). Dieses „Zivilisations-Primitivitäts-Paradigma" (ebd., 10) implizierte zum einen, dass man die Kultur der indigenen Bevölkerung nicht für anerkennenswert hielt, zum anderen, dass man mit ihr auch den Raub ihres Landes wenn schon nicht legitimieren, so doch zumindest plausibilisieren konnte.[5]

Ähnliche Motive finden sich auch im *kanadischen Kontext*, auf den wir nun etwas ausführlicher eingehen wollen, um dann – in Abschnitt 3 – zu untersuchen, wie die kanadische Gesellschaft Segregation und Assimilation in der Beschulung indigener Kinder reflektiert hat. Schon lange vor der Gründung Kanadas, die man – obgleich dieses Land weiterhin abhängig von der britischen Krone blieb – auf das Jahr 1867 datieren kann, gab es dort Versuche, die heute Inuit und First Nations genannten Ureinwohner*innen zu beschulen. Während in den französisch okkupierten Gebieten Missionar*innen (eher erfolglos) mit Tagesschulen und Boarding Schools versuchten, Kinder zu christianisieren (vgl. White & Peters 2009, 13f.), gab es vor 1812 in den von den Brit*innen genutzten Gebieten (man kann angesichts dieses riesigen Landes kaum von einer Besetzung sprechen) kaum Beschulungsbemühungen, was auch damit zu tun hatte, dass es für die Ausbeutung des Landes funktional war, dass die Indianer*innen ihre indigenen Fähigkeiten behielten (vgl. ebd., 15). Erst nach 1812, als die Indianer*innen nicht mehr als

5 Obgleich die australischen Diskurse und Strategien zur Beschulung indigener Kinder denjenigen in den USA auf frappierende Weise ähnelten, gibt es keine Hinweise darauf, dass beide Staaten miteinander in dieser Sache kommuniziert hätten (Jacobs 2006, 206). An dieser Stelle eröffnet sich u.E. ein spannendes Forschungsfeld, wird doch deutlich, dass nicht nur in Australien und den USA, sondern auch in anderen Ländern – bis hin zu Finnland (Smith 2010) – die indigenen Kinder in Boarding Schools beschult wurden und – wie etwa in China (Leibold 2019) – heute noch werden.

doi.org/10.35468/5969-16

militärische Alliierte und für die Jagd gebraucht wurden, sondern man ihr Land besiedeln wollte, begann man in den britisch dominierten Gebieten mit Beschulungsanstrengungen, die zudem eine klar assimilatorische Zielrichtung hatten. In den Reservaten, in die die indigene Bevölkerung mittlerweile umgesiedelt wurde, eröffnete man von Missionar*innen geleitete Schulen, die als „manual labour schools" vornehmlich darauf ausgerichtet waren, die Kinder in einem sesshaften, bäuerlichen Leben zu schulen (vgl. ebd., 16). Allerdings fanden diese Schulen, die z.T. von den Indigenen mitfinanziert wurden, immer weniger Akzeptanz. Zudem litten die Schulen unter der Abwesenheit der Kinder (wg. der halbnomadischen Lebensweise ihrer Eltern) wie auch unter dem Lehrermangel (vgl. Raptis 2015, 66).

1876, mit der relativen Unabhängigkeit Kanadas von Großbritannien, erhielt ein Parlamentsabgeordneter den Auftrag, einen Bericht über Boarding Schools in den USA zu schreiben. Dieser Abgeordnete empfahl daraufhin eben jene Art von Boarding Schools, die Richard Pratt (s.o.) entwickelt hatte (vgl. Smith 2010, 10). Da Eltern ihre Kinder nur zögerlich in diese dann in Kanada errichteten Boarding Schools schickten, baten die Missionar*innen die Regierung 1894 darum, den Schulbesuch verpflichtend zu machen. Ab diesem Jahr konnten dann Kinder mit Polizeigewalt in die u.U. sehr weit entfernten Boarding Schools verbracht werden (vgl. White & Peters 2009, 17).[6]

Diese Schulen hatten bis zum 14. Lebensjahr ein eher akademisch ausgerichtetes Curriculum, das dann, bis zum 18. Lebensjahr, in ein auf praktische Fertigkeiten wie Schreinerei oder Schusterei ausgerichtetes Curriculum überging (vgl. Raptis 2015, 67). Da die Kinder jedoch einen großen Teil ihrer Zeit in den Schulfarmen arbeiten mussten, war selbst dieses rudimentäre Curriculum wenig effektiv. Gleichzeitig bedeuteten die jährlich zehnmonatigen Aufenthalte in der Boarding School, dass es den Eltern unmöglich wurde, ihren Kindern traditionelles Wissen und Können zu vermitteln (vgl. ebd.). Und nicht nur dies: Da sie aufgrund des Muttersprachenverbots an den Boarding Schools allmählich ihre Muttersprache vergaßen, konnten sie mit ihren Eltern auch immer schlechter kommunizieren (vgl. Griffith 2017, 766).

Ähnlich wie in Australien und den USA geht es bei diesen Boarding Schools in Kanada aber nicht nur um Assimilationspädagogik und doppelte Segregation. Die Kinder wurden zudem einem rigiden Disziplinierungssystem, das sich mit äußerster Willkürherrschaft kombinierte, unterworfen: Die Kinder wurden geschoren und europäisch gekleidet, ihnen wurde der Gebrauch ihrer Muttersprachen verboten, jegliche Regelverletzungen wurden mit harten körperlichen Strafen

6 Die Boarding Schools wurden ausschließlich von den Kirchen geführt, aber vom Staat (teil-)finanziert. „The Catholic Church ran approximately sixty per cent, the Anglicans about thirty per cent, with the Presbyterian, Methodist and United Churches running most of the remainder" (MacDonald 2015, 413).

doi.org/10.35468/5969-16

sanktioniert (vgl. White & Peters 2009, 19). Dieses rigide Disziplinierungssystem kombinierte sich mit willkürlichen Übergriffen des Lehrpersonals, von dem nicht nur Gewaltorgien berichtet werden, sondern auch zahlreiche sexuelle Übergriffe auf Jungen und Mädchen (vgl. Griffith 2017, 764; TRC 2015a, 559; TRC 2015b, 399ff.). Insofern die Regierung von diesen Übergriffen wusste (vgl. ebd.; White & Peters 2009, 19), muss man davon ausgehen, dass diese Missbrauchsfälle nicht als Problem für die Boarding Schools galten oder vielleicht sogar durchaus im Sinne der Behörden waren. Dies erinnert letztlich an das Zitat von Richard Pratt, das man ja auch so lesen kann, dass man all jene Indianer*innen, die man nicht pädagogisch zu assimilieren vermag, töten sollte. Es nimmt dann nicht wunder, dass am Anfang des 20. Jahrhunderts in Behördenberichten davon gesprochen wurde, dass zwischen 25 und 50% der Schulinsass*innen – meist aufgrund von Krankheiten und Mangelernährung – ihre Schulzeit nicht überlebten (vgl. White & Peters 2009, 17). Konsequenzen wurden hieraus nicht gezogen.
Es sollte bis nach dem Zweiten Weltkrieg dauern, dass die segregierte Beschulung der First Nations-Kinder – neben den seit den 1930er Jahren so genannten Residential Schools gab es auch On-Reserve-Schools – durch die politischen Gremien des Landes in Frage gestellt wurden. Ein gemeinsames Komitee des Ober- und Unterhauses empfahl, die segregierte Beschulung zu beenden, 1951 wurde dies gesetzlich festgelegt (vgl. Raptis 2015, 70).[7] Da sich die Kirchen aber gegen die Schließung ihrer Residential Schools wehrten, dauerte es bis in die 1960er Jahre, bis kritische Berichte über diese Beschulungsform die Öffentlichkeit fanden und die Regierung ihr die Unterstützung entzog (vgl. White & Peters 2009, 21). Die letzte Residential School schloss aber erst 1996 (vgl. Griffith 2017, 764).

3 Zur gesellschaftlichen Reflexion in Kanada: Assimilation oder kultureller Genozid?

Auch wenn seit 1947 die Kinder der First Nations, der Metis und der Inuit nicht mehr in die Residential Schools gezwungen wurden, sollte es bis in das 21. Jahrhundert dauern, dass man die Gewaltgeschichte des Residential School-Systems aufarbeitete. In den 1990er Jahren waren, auch auf Betreiben der First Nations, erste kritische Regierungsberichte zu den Residential Schools verfasst worden, die in die Gründung einer Stiftung zur Kompensation ehemaliger Schüler*innen mündeten (vgl. Gualtieri 2016, 195ff.). Eine Sammelklage endete dann 2007 mit einer außergerichtlichen Vereinbarung, der zufolge alle „Überlebenden" – so werden sie seither genannt – Anspruch auf Entschädigungszahlungen haben. Zu dieser Vereinbarung gehörte auch die Gründung einer „Truth and Reconciliation

7 Wie Raptis (2015) zeigt, hat es auch zuvor schon – jenseits der gesetzlichen Regelungen – durchaus eine gemeinsame Beschulung von First Nations-Kindern und Siedlerkindern gegeben.

doi.org/10.35468/5969-16

Commission“, die 2008 damit beauftragt wurde, die Residential Schools umfassend aufzuarbeiten. Diese Kommission, bestehend aus einem indigenen Richter, einem ebenfalls von den First Nations stammenden Politiker und einer weißen Verwaltungsexpertin, hörte, unterstützt von einem indigenen Beratungsgremium, mehr als 6.500 ehemalige Schüler*innen an und legte 2015 einen sechsbändigen, über 3000seitigen Bericht vor.[8]

Für die Nachwelt ist dieser Bericht, für dessen Erstellung die Kommission erst mehrfach und erfolgreich den kanadischen Staat auf Herausgabe unzähliger Dokumente verklagen musste, ein Mahnmal, das nicht nur en detail die Geschichte der Residential Schools seziert, sondern dessen Lektüre aufgrund der vielen Zeitzeugenberichte zum Alltag in diesen Häusern, zur Gewalt in der Erziehung, Missbrauch und Unterdrückung kaum erträglich ist. Die öffentlichen Anhörungen, die die Kommission in ihrer sechsjährigen Arbeit veranstaltet hat, wie auch die sieben mehrtägigen „National Events“, zu denen über 150.000 Besucher*innen kamen (vgl. TRC 2015c, 25), waren zugleich Beginn und Teil des sogenannten Versöhnungsprozesses, ging es doch darum, körperliche und seelische Verletzungen überhaupt erst einmal zu äußern und für diese öffentliche Anerkennung zu erfahren. Gleichwohl zeigte sich die Kommission in ihrem Bericht durchaus skeptisch, was Möglichkeiten einer Versöhnung und – darüber hinaus – den Einfluss der Kommissionsarbeit auf die kanadische Öffentlichkeit anbelangte.

Dies hat schon damit zu tun, dass die Einschätzung der Kommission zu den Residential Schools keineswegs von der kanadischen Politik geteilt wurde und wird. Während Ministerpräsident Stephen Harper 2008 von „Assimilation“ redete und eine Entschuldigung für die „zwangsweise Trennung der Kinder von ihrem Zuhause“ aussprach,[9] unterstrich die Truth and Reconciliation Commission, dass es sich hier um einen „kulturellen Genozid“ handele:[10]

> „Cultural genocide is the destruction of those structures and practices that allow the group to continue as a group. States that engage in cultural genocide set out to destroy the political and social institutions of the targeted group. Land is seized, and populations are forcibly transferred and their movement is restricted. Languages are banned. Spiritual leaders are persecuted, spiritual practices are forbidden, and objects of spiritual value are confiscated and destroyed. And, most significantly to the issue at hand, families are disrupted to prevent the transmission of cultural values and identity from one generation to the next.” (TRC 2015c, 1)

8 Siehe die offizielle Seite der Truth and Reconciliation Commission: https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525#chp1 [10.9.2021]

9 https://www.seattletimes.com/nation-world/canada-offers-historic-apology-to-native-peoples-for-forced-assimilation/ [10.9.21]

10 Wie MacDonald (2015, 424) deutlich macht, hatte die Truth and Reconciliation Commission of Canada kein Mandat, um zu einer rechtlich verbindlichen Einschätzung der Residential Schools zu kommen.

doi.org/10.35468/5969-16

Noch im Jahr 2021 wurden, nach der Entdeckung hunderter Gräber auf dem Gelände ehemaliger Residential Schools, Forderungen laut, dass das kanadische Parlament diesen kulturellen Genozid ebenso anerkenne, wie es dies mit Genoziden in anderen Ländern bereits getan hat (vgl. MacDonald 2021).[11]
Dass in Bezug auf die Residential Schools nicht von Assimilation, sondern von einem kulturellen Genozid gesprochen wird, ist auch für die weltweite sozial- und erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung dieser Beschulungsform von hoher Bedeutung. Betrachtet man die aktuelle Diskussion zu Boarding Schools, so finden sich hier differenzierte Stimmen. So schreiben etwa Leonie Pihama und Jenny Lee-Morgan in dem überwiegend von indigenen Wissenschaftler*innen verfassten Handbook of Indigenous Education:

> „It is clear that the drivers of the historical development of residential and mission schooling systems globally were, at one end of the spectrum, the denial of collective Indigenous identity to enable a full process of assimilation and civilization to be realized and, at the other end, genocidal and ethnocidal practices that sort to exterminate Indigenous nations." (Pihama & Lee-Morgan 2019, 21)

Während Pihama und Lee-Morgan sowohl die Boarding Schools als auch die Tagesschulen in Reservaten betrachten, kommt Jacobs in ihrem Vergleich australischer und US-amerikanischer Boarding Schools zu einem deutlich schärferen Urteil. Sie weist zunächst darauf hin, dass die Kinder in diesen Schulen allenfalls für ein Leben in den untersten Schichten der Gesellschaft vorbereitet und zugleich als billige Arbeitskräfte ausgebeutet wurden (vgl. Jacobs 2006, 209). Für diesen Zweck aber, so Jacobs, wäre es nicht nötig gewesen, die Kinder von ihren Eltern zu trennen, vielmehr habe es „tieferliegende und sinistere Motivationen" hierfür gegeben: „In the United States, government desires to squelch Indian resistance on a large, collective scale played a major role in adopting child removal as policy"(ebd., 211). Nicht nur sei es, wie ein General im späten 19. Jahrhundert sagte, kostengünstiger, die Indigenen zu erziehen als sie zu bekämpfen, auch konnte man den Widerstand von erwachsenen Indigenen brechen, indem man ihnen die Kinder wegnahm. In Australien wiederum wurden die Boarding Schools, wie erwähnt, vornehmlich für Kinder aus den Ehen von Weißen mit Aboriginees gegründet. Hier ging es darum, die Kinder zu assimilieren, um die „Plage der Mischlinge" (ebd., 214) durch deren Auflösung in der Dominanzkultur zu bekämpfen – man wollte also die Entstehung jeglicher hybriden Kulturen von vorneherein im Keime ersticken.

11 Auch wenn die offizielle Nicht-Anerkennung eines kulturellen Genozids darauf hinweist, dass der Versöhnungsprozess, der durch die Truth and Reconciliation Commission of Canada in Gang gesetzt werden sollte, nicht so erfolgreich war, wird im Vergleich mit den (früher einsetzenden) öffentlichen Diskussionen in Australien und den USA deutlich, dass der semipädagogische Ansatz der TRC einen größeren Effekt nicht nur für die indigene Bevölkerung, sondern auch für die anderen Bürger*innen Kanadas hatte (vgl. MacDonald 2015).

doi.org/10.35468/5969-16

4 „Türkenklassen" als erziehungswissenschaftlicher Reflexionsanlass

In Deutschland gibt es bisher noch keine gesellschaftliche Reflexion von schulischer Assimilation und Segregation. Umso wichtiger erscheint es uns, die biographischen Erfahrungen derjenigen Menschen zu rekonstruieren, die als Kinder in sog. „Türkenklassen" beschult wurden. Diese „Türkenklassen" sind eine spezifische Ausprägung der „Nationalklassen" und „Ausländerklassen", mit denen von 1973 bis 1998 auch auf den Protest der Eltern einheimischer Kinder gegen einen zu hohen ‚Ausländeranteil' in den Regelklassen reagiert wurde (vgl. Czock 1993, 67ff.). Um das biographische Wissen ehemaliger Schüler*innen solcher „Türkenklassen" zu erheben, wurden 15 von ihnen im süddeutschen Raum in die Untersuchung einbezogen. Dabei fokussiert die breit angelegte Studie[12] den gesellschaftshistorischen und -politischen Kontext der sogenannten türkischen Arbeitsmigration sowie die darin strukturell angesiedelte schulische Segregation und analysiert, neben ministeriellen Dokumenten und schulpädagogischen Modellen dieser Zeit, auf der Grundlage von biographischen Interviews und *videographic walks*, die (damals) alltäglich praktizierte Form der (räumlichen) Verortung der Schüler*innen in ihren biographisierenden Folgen. Auf diese Weise lassen sich assimilationspädagogische Diskurse und Praktiken der separierenden Platzierung sowie damit verbundene, verletzte Biographien im Kontext minorisierender und marginalisierender Zugehörigkeits(an-)ordnungen empirisch fundiert und bildungstheoretisch diskutieren. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse ziehen wir professionstheoretische Schlussfolgerungen, die die Vulnerabilität von Bildungsprozessen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nehmen und für Theorien pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht fruchtbar machen.
So zeigt sich in den Analysen der biographischen Interviews mit dieser vulnerablen Gruppe, welch große Bedeutung für sie weiterhin die biographische ‚Aufarbeitung' ihrer Geschichte von assimilationspädagogisch legitimierten Praktiken der separierenden Platzierung/Verortung hat. Ebenso als biographische Muster des Erlebens und Durchschreitens von Räumen (der Bildung) bleiben die Erfahrungen minorisierender und marginalisierender Zugehörigkeit für sie bis heute wirksam. Dieses implizite Erfahrungswissen um biographische Verletzungen wird nun in fallspezifischen Logiken an die nächste Generation weitergegeben – und es wird deutlich, wie sie in ihren Erzählungen bspw., wie sie weiterhin nach einem Platz für sich und ihre Kinder in der Schule, in der Stadt und im Berufsleben suchen, da sie diese nicht als selbstverständliche Orte erfahren haben bzw. sich ihres Platzes – in gesellschaftlichen Zusammenhängen – nicht sicher sein kön-

12 Die Studie „Biographie und Raum – zur Verortung des Fremden in Schule und Unterricht" (2018-2019) wurde von Juliane Engel geleitet und im Rahmen der Exzellenzförderung emerging talent der FAU Nürnberg-Erlangen finanziert.

doi.org/10.35468/5969-16

nen. Hier wird nachvollziehbar, wie über Generationen hinweg die Erfahrungen konkret räumlicher und symbolischer Segregation wirken, „unsichtbar zu sein", „hinter einer Mauer" oder „im Karussell" zu sitzen – in diesen von den ehemaligen Schüler*innen der „Türkenklassen" gebrauchten Sprach-Bildern zeigen sich unterschiedliche Modi ihres segregierten Exklusionserlebens, wie wir an zwei Fällen exemplarisch zeigen möchten, um sodann auf professionstheoretische Implikationen zu sprechen zu kommen.
Eine ehemalige Schülerin, Aylin, beschreibt, während wir auf dem Schulhof filmen, wie sie immer wieder versucht hat, Kontakt zu Schüler*innen aus anderen Klassen aufzunehmen, jedoch „unsichtbar" blieb. Diese Erfahrung, unsichtbar zu sein, obwohl sie präsent oder zumindest anwesend ist, wiederholt sie in einem Interview, bei dem die Forscherin ihr gegenübersitzt und drei Kameras auf sie gerichtet sind:

A: ne in der Berufsschule und da ham dann auch manche gesagt (.) ((mit verstellter Stimme gesprochen)) Mensch du warst in meiner PARALLELKLASSE? Dich hab=ich ja garnicht @WAHRGENOMMEN@ (.) ((mit anderer verstellte Stimme gesprochen)) so HMM ich dich au nicht (.) ÄH (.) JA ((mit Normalstimme gesprochen)) des=is tota::al (.) Schade weil [Ort] ist so klein äh

I: mhm mhm

A: man sieht sich immer=noch irgendwie. Aber man hat uns irgendwie nicht wahrgenommen damals (3).

Die Erfahrung, nicht wahrgenommen worden zu sein, unsichtbar (geblieben) zu sein, bewegt Aylin in ihrer Biographie fortlaufend. So beschreibt sie an verschiedenen Beispielen, wie sie zwar anwesend, jedoch ungesehen und unerkannt bleibt. Axel Honneth unterscheidet Grade der „Verletzbarkeit durch ein solches Unsichtbarsein" danach, „wie aktiv das wahrnehmende Subjekt daran beteiligt ist" (Honneth 2003, 15). Die Aktivität – und das ist für die Erweiterung qualitativer Biographieforschung im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Segregationsforschung relevant – knüpft er an die Medialität von Anerkennungsprozessen, d. h. an subjektivierende Artikulationspraktiken: „die Anerkennung ist im Unterschied zum Erkennen, das ein nicht-öffentlicher, kognitiver Akt ist, auf Medien angewiesen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die andere Person ‚Geltung' besitzen soll" (Honneth 2003, 15). Die Kombination von Assimilationspädagogik und Segregation, wie sie in den „Türkenklassen" zum Ausdruck kommt und sich in solchen biographischen Erfahrungen wie derjenigen von Aylin niederschlägt, bietet offenbar die Grundlage, entlang dominanzkultureller Prämissen/Bedingungen der Wahrnehmung einer Person als sichtbares, erkennbares bzw. anerkennbares Subjekt Teil der Gesellschaft zu sein – oder eben auch nicht. Hierin liegt ein entscheidender Hinweis für professionstheoretische Überlegungen zur Wahrnehmung von Vulnerabilität. Eng damit verbunden sind sicher auch die Räume, die

doi.org/10.35468/5969-16

betreten werden dürfen, in denen man sichtbar werden könnte. So beschreibt ein anderer Schüler, Doğan, ebenfalls ‚anwesend abwesende' Positionierungen erlebt zu haben:

> D: Wie gesagt (.) mmh ein große Nachteil von der Schule waa auch, (.) äh wir wurden auch schlecht behandelt. //mmh// Schlecht mein ich jeetzt (.) mmh wir warn auch schulpflichtich wir warn da, wir mussten die Schule besuchen aber so richtig um uns hat man sich nich gekümmert; also Ausflüge oder so hatten wir (.) kaum […] Die konnten schon halt mit Computer und so spieln o und was lernen und wir durftn diesen Raum garnicht betretn

Hier wird deutlich, wie – assimilationspädagogisch motiviert – die Anwesenheit von Doğan und seinen Mitschüler*innen gefordert, ihr Wissen und ihre Präsenz jedoch zugleich missachtet wurde. Diese widersprüchliche und paradoxe Struktur ihrer schulischen und unterrichtlichen Positionierung treibt die ehemaligen Schüler*innen weiterhin um, wenn sie – wie in anderen Transkriptausschnitten deutlich wird - nach einem anerkannten Platz in der Gesellschaft für sich und ihre Kinder, also die nächste Generation, suchen.

Für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion dieser biographischen Erfahrungen schlagen wir daher eine doppelte Haltung vor, die Methodologien kritischer Segregationsforschung leitet: Die in dem schulischen Kontext strukturell erfolgte Diskriminierung zu kritisieren und gleichzeitig die biographischen Erfahrungen vulnerabilitätstheoretisch für die Entwicklung einer machtsensiblen Professionstheorie heranzuziehen. So wäre es für Lehrkräfte entscheidend, sich sowohl ein reflexives als auch ein performatives Wissen um die Vulnerabilität von Schüler*innen als Subjekten anzueignen. Denn „die Risiken, die ein Subjekt in unterschiedlicher Art und Weise verletzlich machen, und die Ressourcen, die das Subjekt mobilisieren kann – oder eben nicht – um sich vor diesen Risiken zu schützen, den Verhältnissen zu widerstehen" (Janssen 2018, 220), sind auf die Schüler*innen einer Klasse nicht gleichermaßen verteilt. Machtsensibles professionelles Handeln von Lehrer*innen würde hier nicht nur implizieren, totalen Identifizierungen dieser Schüler*innen (etwa als „Türk*innen") durch ihre Peers entgegenzuwirken; die Lehrer*innen müssten auch reflektieren, inwieweit ihrem eigenen Handeln eine Festlegung und Reduktion ihrer Schüler*innen auf eine einzige Zugehörigkeitsdimension oder gar eine vorgestellte Gemeinschaft unterliegt (vgl. Nohl 2014, 235ff; siehe auch Bohnsack 2020, insbesondere 110ff.). So lässt sich argumentieren, dass Schule als Ort mit gesellschaftlicher Verantwortung historisch zu reflektieren und auch gegenwärtig danach zu fragen ist, wie segregierende Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung als alltägliche Hervorbringung von assimilationspädagogisch erzeugten Ungleichheitsverhältnissen mit strukturellen Diskriminierungen einhergehen.

doi.org/10.35468/5969-16

5 Einige Schlussfolgerungen und Fragen

Vor dem Hintergrund dieser erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen, biographischen und professionstheoretischen Reflexionen des Zusammenhangs von Segregation und Assimilation möchten wir nun einige durchaus normativ grundierte Schlussfolgerungen wie auch Fragen für die weitere Forschung zur Diskussion stellen. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Assimilationspädagogik ein sehr breites Phänomen ist, das auch dort vorliegt, wo Kinder aus minorisierbaren Kulturen zusammen mit Kindern der Dominanzkultur beschult werden, wenn eben die Kulturen der Erstgenannten keine positive Beachtung im Schulunterricht erhalten. Dies gilt nicht nur für ethnisch konnotierte Kulturen, sondern auch für andere (geschlechts-, bildungsmilieu-, klassen- oder regionalspezifische) kollektive Lebensformen (siehe hierzu Nohl 2014, Kap. 2; Engel 2020a, 2020b), die in einer machtsensiblen reflexiven Professionstheorie systematisch berücksichtigt werden und die Pluralisierung von Zugehörigkeitsdimensionen voraussetzen. Auch wenn die Boarding Schools, wie sie hier vor allem für Australien, Neuseeland, die USA und Kanada diskutiert wurden, vorgeblich assimilations*pädagogische* Ziele haben, so erwiesen sie sich in ihren Folgen vornehmlich als kulturell genozidal. Wie gerade am Beispiel Kanadas deutlich wird, waren die pädagogischen Bemühungen, Kinder in die kanadische Gesellschaft zu assimilieren, nur schwach ausgeprägt und letztlich weitgehend erfolglos. Dass dennoch an diesen Residential Schools festgehalten wurde, weist darauf hin, dass es weitere, nicht-pädagogische Motive für deren Unterhalt gegeben hat. Der entscheidende Faktor dieser Schulen liegt nämlich in der *doppelten Segregation*: Es ist die Trennung von den Familien, die – über die Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft hinaus – auf die Zerstörung der kollektiven Lebensformen, denen diese Familien nachgehen, gerichtet ist. Indem man Kinder über zehn formative Jahre hinweg von ihren Familien isolierte, ihnen den Gebrauch der Muttersprache verwehrte und ihre Herkunftskulturen diskursiv abwertete, wurde – implizit oder explizit – ein kultureller Genozid angestrebt, der sich von jeglichen pädagogischen Ambitionen verabschiedet hatte. Hier verbietet es sich also, von Assimilations*pädagogik* zu sprechen, und eigentlich ist auch der Begriff der Schule hier nicht mehr angemessen. Die biographischen Spuren, die die Erfahrungen in sogenannten „Türkenklassen" hinterlassen, zeigen, wie segregierende Formen der Beschulung als Missachtung des eigenen Subjektstatus erlebt wurden. Ihre assimilationspädagogische Grundlegung exkludierte die Kinder sprachlich und räumlich und machte sie somit „unsichtbar", verwehrte ihnen also die Möglichkeit eines anerkennbaren Subjektstatus. Sie professionstheoretisch zu reflektieren und hierbei die Pluralisierung von Zugehörigkeitsdimensionen als zentrale Kategorie professionellen Handelns anzuerkennen, scheint uns nicht nur historisch geboten, sondern gegenwärtig angesichts segregierender

doi.org/10.35468/5969-16

Beschulungsformen, denen immer noch viele neu in die Gesellschaft immigrierte Kinder unterliegen, zentral.
So weist gerade auch die erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion der biographischen Erfahrungen in und mit „Türkenklassen“ darauf hin, wie in der assimilationspädagogisch inspirierten Segregation sozial konstruierte und materielle Aspekte von Räumlichkeit eng ineinandergreifen. Denn „marginalisierte Räume zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie von Abjekten bewohnt werden, jenen also, denen der Subjektstatus versagt wird, weil es ‚im vorgegebenen System der Wahrheit‘ keinen Platz für sie gibt“ (Castro Varela 2013, 69). Eine reflexiv erziehungswissenschaftliche Segregationsforschung sollte daher nicht nur für die Gefahr der Missachtung und Vernichtung von Wissensbeständen sensibilisiert sein, sondern auch für die räumliche Komponente des Segregierens, die bis hinein in die Klassenräume und das damit verbundene berufliche – häufig unreflektierte – Handeln ragen kann. Die Frage lautet dann: „Wie ist die Ordnung entstanden, die wir jetzt für so selbstverständlich erachten? Wie sind die Anderen zu Anderen geworden?“ (Castro Varela 2013, 69).
Und schließlich ergeben sich für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Assimilation und Segregation aus diesen Überlegungen eine Reihe von weiterführenden Fragen: Wie werden biographische Assimilations- und Segregationserfahrungen professionstheoretisch in der Schule thematisiert und bearbeitet – etwa auch in Bezug auf ehemalige Schüler*innen von „Willkommensklassen“? Welche Formen von (segregativer) Assimilationspädagogik finden sich in Dimensionen jenseits ethnisch konnotierter Kulturen (in Bezug auf Geschlechter, Klassen etc.)? Welche aktuellen Formen der segregierenden Beschulung (Intensivklassen usw.) sind erziehungswissenschaftlich noch viel deutlicher zu kritisieren? Welche Kontinuitäten und Veränderungen werden evident, wenn man aktuelle segregativ-assimilatorische Beschulungsformen (etwa für die Uygur*innen in China; vgl. Leibold 2019) mit den in diesem Beitrag analysierten Boarding Schools vergleicht?

Literatur

Adams, D. W. (1988): Fundamental Considerations: The Deep Meaning of Native American Schooling. 1880-1900. In: Harvard Educational Review 58 (1), 1-28.
Anderson, B. (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2012): An historical overview of Aboriginal education policies in the Australian context. In: N. Burridge, F. Whalan & K. Vaughan (Hrsg.): Indigenous Education – A Learning Journey for Teachers, Schools and Communities. Rotterdam: Sense Publishers. 11-22.
Castro Varela, M. d. M. (2013): „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In: P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner u. a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer VS Verlag. 65-77.

doi.org/10.35468/5969-16

Czock, H. (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
Deyhle, D. (1995): Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance. In: Harvard Educational Review 65 (3), 403-445.
Engel, J. (2020a): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung. In: C. Demmer, T. Fuchs, R. Kreitz & C. Wiezorek (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag. 61-85.
Engel, J. (2020b): The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices. In: Ethnography and Education 15 (3), 377-393.
Engel, J./Jörissen, B. (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: T. Alkemeyer/N. Buschmann/T. Etzemüller (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript. 547-565.
Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2013): Ethnografie und Videographie in praxeologischer Perspektive. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A., Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich Verlag. 268-283.
Griffith, J. (2017): Of linguicide and resistance: children and English instruction in nineteenth-century Indian boarding schools in Canada. In: Paedagogica Historica, 53 (6), 763-782.
Gualtieri, C. (2016): The Release of the Truth and Reconciliation Commission. In: M. Bait, M. Brambilla & V. Crestani (Hrsg.): Utopian Discourses Across Cultures. Pieterlen, Bern: Peter Lang. 185-214.
Honneth, A. (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Jacobs, M. D. (2006): Indian Boarding Schools in Comparative Perspective: The Removal of Indigenous Children in the United States and Australia, 1880-1940. In: Faculty Publications, Department of History (20). https://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/20 . [letzter Abruf: 22.6.22]
Janssen, A. (2018): Verletzbare Subjekte. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
Karakayalı, J., Groß, S., Heller, M., & Kahveci, Ç. (2020): Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: J. Karakayalı (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Weinheim: Beltz Juventa. 107-124.
Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Gross, S., & Heller, M. (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der Separation. In: Die Deutsche Schule 109 (3), 223-236.
Leibold, J. (2019): Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China's Bold and Unpredictable Educational Experiment. In: Asian Studies Review 43 (1), 3-15.
Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
MacDonald, D. B. (2015): Canada's history wars: indigenous genocide and public memory in the United States, Australia and Canada. In: Journal of Genocide Research 17 (4), 411-431.
MacDonald, D. (2021): Canada's hypocrisy: Recognizing genocide except its own against Indigenous peoples. In: The Conversation. Online unter: https://theconversation.com/canadas-hypocrisy-recognizing-genocide-except-its-own-against-indigenous-peoples-162128 [Abrufdatum: 10.09.2021]
Neufert, S. (1974): Soziale Auswirkungen der Ausländergesetzgebung. In: H. Müller (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart: Klett Verlag. 16-26.
Nohl, A.-M. (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Palmiste, C. (2008): Forcible Removals: The Case of Australian Aboriginal and Native American Children. In: AlterNative 4 (2), 75-88.
Pihama, L., & Lee-Morgan, J. (2019): Colonization, Education, and Indigenous Peoples. In: E. McKinley & L. Smith (Hrsg.): Handbook of Indigenous Education. Singapore: Springer. 19-27.
Raptis, H. (2015): Blurring the Boundaries of Policy and Legislation in the Schooling of Indigenous Children in British Columbia, 1901–1951. In: Historical Studies in Education 27 (2), 65-77.

doi.org/10.35468/5969-16

Rieger-Ladich, M., Friebertshäuser, B., & Wigger, L. (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft – Stichworte zu einem Programm. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. 9-19.
Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
Smith, A. (2010): Indigenous People and Boarding Schools – A Comparative Study. Report prepared for the Secretary of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues. New York.
TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015a): Canada's Residential Schools: The History, Part 1 – Origins to 1939. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015b): Canada's Residential Schools: The History, Part 2 – 1939 to 2000. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015c): Honoring the Truth, Reconciling for the Future. Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission for Canada. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
Tuider, E., & Lutz, H. (2018): Postkolonialität und Biographieforschung. In: H. Lutz u. a. (Hrsg.): Handbuch der Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS. 101-113.
Walker, R. (2016): Reclaiming Māori education. In: J. Hutchings & J. Lee-Morgan (Hrsg.): Decolonisation in Aotearoa: Education, research and practice. Wellington New Zealand: NZCER Press. 19-38.
White, J., & Peters, J. (2009): A Short History of Aboriginal Education in Canada. In: J. P. White, J. Peters, D. Beavon & N. Spence (Hrsg.): Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives, Toronto: Thompson Educational. 13-20.

doi.org/10.35468/5969-16

Autor*innen

Adl-Amini, Katja, Dr.in
Assistenzprofessorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildungsforschung im Kontext von Inklusion, Unterrichtsforschung zum kooperativen Lernen, Differenzforschung

Anders, Dorothee
Mitarbeiterin in der Abteilung Digitalisierung in Studium und Lehre der Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung an der Deutschen Sporthochschule Köln
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ePortfolios in den schulischen Praxisphasen, digitales Lehren und Lernen, videobasierte Professionalisierung in der Lehrer*innen- und Trainer*innenbildung

Arndt, Ann-Kathrin, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik und der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktion im inklusiven Unterricht und inklusive Lehrer*innenbildung

Asbrand, Barbara, Dr.in
Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen, qualitativ rekonstruktive Unterrichtsforschung, wissenschaftliche Begleitung von Reformschulen

Bauer, Tobias, M.Ed.
wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung der TU Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, (Dokumentarische) Schulforschung und Qualität von Schule bzw. Unterricht

Becker, Jonas
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften, Biographieforschung im Kontext von Zwangsmigrationserfahrung und Psychoanalytische Theorien der Subjektgenese

Engel, Juliane, Dr.in
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext globaler Transformationsdynamiken, (post)digitale Kulturen des Lernens und der Bildung, responsive Organisations-, Schul-, Bildungs- und Biografieforschung

Griewatz, Hans-Peter, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt PeerPartiCo (DFG) am Institut für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung und Supervision, Disability Studies und Inklusion, Das Sokratische Gespräch

Häcker, Thomas, Dr.
Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reform der Leistungsbeurteilung, Portfolioarbeit, Reflexive Lehrer*innenbildung, Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen

Hartung-Beck, Viola, Dr.in
Professur für Empirische Forschungsmethoden, insb. qualitative Methoden am Fachbereich für angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, qualitative Methoden, mixed Methode, Organisations- und Schulentwicklungsforschung, Professionalisierung in Praxisphasen

Hinrichsen, Merle, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule in der Migrationsgesellschaft, Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit, rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung

Hinzke, Jan-Hendrik, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrerbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Hummrich, Merle, Dr.in
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Jugend, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulkulturforschung, Jugendforschung, Migration, Vergleichende Perspektiven, Kasuistik, rekonstruktive Schul- und Jugendforschung

Hünig, Rahel, Dr.in des.
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Bildungstheorie, Rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung, Historische Bildungsforschung

Idel, Till-Sebastian, Dr.
Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Jehle, May, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: aktuelle und historische Perspektiven der Unterrichtsvideographie, sozialwissenschaftliche Lehrkräftebildung, politische Bildungs- und Transformationsprozesse

Jornitz, Sieglinde, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt/Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Bildungsreformmaßnahmen in Deutschland, internationale Bildungspolitik, Bildanalyse in der Erziehungswissenschaft

Kabel, Sascha, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung, Bildungsungleichheitsforschung

Kleinknecht, Marc, Dr.
Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsqualitätsforschung und situiertes, fallbasiertes Lernen in der Lehrkräftebildung

Klewin, Gabriele, Dr.in
Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung, Forschendes Lernen, Praxissemester und Schulentwicklung

Koch, Barbara, Prof. Dr.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung (Forschendes Lernen, Lernen am Fall), Praxisforschung, Inklusion

Koch, Tillmann, M.A.
Lehrbeauftragter und ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Bildungsbiographien, Pädagogische Handlungsfelder

Küth, Simon
wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik im Department Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften, Kognitionen von Lehrkräften während der Unterrichtsplanung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule

Kunze, Ingrid, Dr.in
Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung und Lehrer*innenbildungsforschung

Labede, Julia, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Familienforschung, Qualitative Bildungsforschung in Studium und Lehre

Labott, Denés, M.Ed.
Studienrat an einem Hamburger Gymnasium mit den Fächern Germanistik und ev. Theologie, Lehrbeauftragter und Doktorand für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexion im Lehrberuf, Lehrer*innenausbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung

Lau, Ramona
Lehrende am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Projektleiterin verschiedener Forschungs- und Entwicklungsvorhaben
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität, Nachteilsausgleich und Innere Differenzierung in der gymnasialen Oberstufe

Leonhard, Tobias, Dr.
Professor für Professionsentwicklung, Abteilungsleitung Professions- und Systemforschung im Prorektorat Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, Schul- und Berufspraktische Studien

Leser, Christoph, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Projektkoordination des DFG-Projektes QualiBi – Aufbau einer Forschungsdatenplattform für die qualitative Bildungsforschung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Beratungsforschung, Professionalisierung und Lehrerbildung

Lischka-Schmidt, Richard
wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Schule, insbesondere funktionalistische Schultheorien, Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalität, insbesondere kasuistische Lehrer*innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung

Löser, Jessica M., Dr.in
Juniorprofessorin am Arbeitsbereich Inklusiver gymnasialer Fachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaft Georg-August-Universität Göttingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Fachunterricht, digitale Lernhilfen in inklusiven Settings und inklusive Lehrer*innenbildung

Lübeck, Anika, Dr.in
ehemals wissenschaftliche Mitarbeiterin am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld; aktuell: Fachliche Leitung bei einem Träger für Schulbegleitungen im Kreis Lippe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulbegleitung im inklusiven Unterricht, Inklusion in der Sekundarstufe

Martens, Matthias, Dr.
Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung und Wissenschaftlicher Leiter Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln (IUS), Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsentwicklung, fachliches Lernen, Kompetenzerwerb und seine Bedingungen, rekonstruktive Forschungsmethoden

Matthes, Dominique, Dr.
wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*insein als Praxis, Alltage im und Ausstiege aus dem Lehramt, rekonstruktive und bildbezogene Lehrer*innen-, Professions- und Schulforschung

Mayer, Ben
wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt/Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Digitalisierung und Datafizierung im Unterricht (Projekt DATAFIED)

McLean, Philipp, Dr.
Vertretung der Lehre der Professur für Geschichtstheorie an der Abteilung für Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Philosophie und Theorie der Geschichte, Vermittlung von Geschichtstheorie im Studium und von Mündigkeit durch historische Bildung, Ideologiekritik, Geschichte der Aufklärung

Meister, Nina, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professions- und Lehrerbildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Moldenhauer, Anna, Dr.
Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schultheoretische Forschung - insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Methoden rekonstruktiver Schulforschung

Müller, Stefan, Dr.
Professor für das Fachgebiet Soziale Probleme, Bildung und Gesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences und Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialwissenschaften, Reflexivität in der Lehrkräftebildung, Antisemitismusprävention

Neugebauer, Tjark, M.Ed.
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik und der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kooperation, Praktikumsphasen in der Lehrer*innenbildung

Nohl, Arnd-Michael, Dr. phil.
Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und interkulturelle Pädagogik, Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Sozialisations- und Erziehungsforschung

Pallesen, Hilke, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung, Forschungen zum Lehrerhabitus

Pauling, Sven
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Professionalisierung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Petersen, Dorthe, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung, Qualitative Bildungsforschung in Studium und Lehre, Schüler*innenperspektive auf Schule und Unterricht, Kooperation an Schule

Pollmanns, Marion, Dr.in
Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts, Theorie der Schule, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

Prilop, Christopher Neil, Dr.
Assistenzprofessur an der Danish School of Education, Universität Aarhus, Dänemark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feedback, professionelle Wahrnehmung, Einsatz von Videos in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung

Reintjes, Christian, Dr.
Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen

Rode, Daniel, Dr.
Assistenzprofessor für Sportpädagogik und -didaktik am Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernkultur, Subjektivierung, (Post-)Digitalität und qualitative Forschungsmethoden

Schlag, Sabine, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der bildungswissenschaftlichen Anteile des Praxissemesters, Lernstrategien, Reflexion und Lerntagebücher, Lernstrategien, Lernen mit statischen und dynamischen Text-Bild-Kombinationen

Schiller, Daniel, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sport und Erziehung am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtskultur und Professionskultur im Schulfach Sport, rekonstruktive Methodologie

Scholl, Daniel, Dr.
Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik im Department Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirische Lehrer*innen(bildungs)forschung, Allgemeine Didaktik und Lehrplantheorie

Seifert, Anne, Dr.
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionsforschung, Wissenschaftstheorie und Wissenschafts-Praxis-Verhältnis

Serwe-Pandrick, Esther, Dr.in
Professorin für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bewegungspädagogik am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der Technischen Universität Braunschweig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportdidaktik, reflektierte Praxis und Unterrichtsforschung

Steinwand, Julia, M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer*innenbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Erforschung von Unterricht im Kontext von Schulreformen; Konzeption, Einsatz und Erforschung rekonstruktiver Fallarbeit in der (inklusiven) Lehrer*innenbildung

te Poel, Kathrin, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalität, Habitusgenese (bei angehenden Lehrpersonen und Schüler*innen), Anerkennung, multiprofessionelle Kooperation

Textor, Annette, Dr.in
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Schulforschung in der AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Schulentwicklung und Praxisforschung

Urban, Michael, Dr.
Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung, Sonderpädagogische Förderschwerpunkte „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“

van der Donk, Cyrilla, MA
Professorin für Praxisforschung an der Fakultät für Bildung und Erziehung der HAN University of Applied Sciences in Nimwegen in den Niederlanden und Autorin von Lehrbüchern über Praxisforschung und Innovation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Fachkräften des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens in Bezug auf Praxisforschung

van Lanen, Bas, M.Sc.
Stellvertretender Schulleiter an der Grundschule SamSam in Oosterhout, Vorsitzender der Kommission für Lehrplanentwicklung an der Lehrerausbildung der LOI University in Leiderdorp, Leiter der Forschungs- und Innovationsprogrammlinie des Masterstudiengangs Soziale Arbeit an der Han University in Nijmegen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung in Schule und Unterricht, Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen

Völschow, Yvette, Dr.in
Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Reflexion und Beratung im pädagogischen Kontext sowie Leiterin der Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung der Universität Vechta
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Reflexivität, Beratung, Coaching

Warrelmann, Julia-Nadine
wissenschaftliche Mitarbeiterin im QLB Projekt „BRIDGES“ an der Universität Vechta
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexionsförderung, Portfolioarbeit, Beratung im pädagogischen Kontext

Werning, Rolf, Dr.
Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung, Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und inklusive Professionalisierung

Weber, Kira Elena, Dr.in
wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Entwicklung von Lehrkräften, Einsatz von Videos und digitalen Lernumgebungen in der Lehrerkräftebildung, Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften

Wittek, Doris, Dr.in
JProf. für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

Zenke, Christian Timo, Dr.
Akademischer Rat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG Schulentwicklung und Schulforschung)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung; Inklusion; Partizipative Forschung; Schulraumgestaltung und Schularchitektur

k linkhardt

Gegenwärtig wird der Ruf nach einer Steigerung der ‚Reflexionsfähigkeit' von Lehrer:innen im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schüler:innen im Zuge der Erwartung der Gestaltung des eigenen Lern- und Bildungsweges und von Lehramtsstudierenden und Referendar:innen im Zuge ihrer Professionalisierung lauter. Die daraus erwachsenden aktuellen Herausforderungen im Bildungswesen wurden auf einer Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im Herbst 2021 an der Universität Osnabrück diskutiert. Der vorliegende Herausgeber:innenband vereint Beiträge, die aus ausgewählten Symposien hervorgegangen sind und vielfältige Perspektiven auf das Reflexionsparadigma eröffnen. In einem ersten Teil werden die theoretischen Diskurse zu Reflexion und Reflexivität vertieft. Daran schließen sich Aufsätze an, die die Perspektive auf Reflexion und Reflexivität in der Lehrer:innenbildung richten sowie die Thematik in Bezug auf Schule und Unterricht untersuchen.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung" wird herausgegeben von Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard und Christian Reintjes.

Die Herausgeber:innen



Prof. Dr. Christian Reintjes hat die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung inne.



Prof. Dr. Ingrid Kunze hat die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik inne.

Beide sind am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück beschäftigt.

978-3-7815-2529-0

